Filosofía de la educación

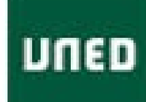
Cuestiones de hoy y de siempre

María García Amilburu
Juan García Gutiérrez



Obras Básicas Uned

narcea



María García Amilburu
Juan García Gutiérrez

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Cuestiones de hoy y de siempre



Índice

Prefacio

Éste es un libro importante por dos razones.

Primero, porque las cuestiones que han preocupado a los filósofos de la educación desde Platón en adelante son importantes para nuestra comprensión de la educación —las cuestiones éticas acerca de los fines de la educación, lo que cuenta como desarrollo humano, el tipo de conocimiento que vale la pena alcanzar, las relaciones entre el pensamiento y la acción, los vínculos entre la autonomía personal y la responsabilidad social—. Este libro muestra que esas cuestiones entran de lleno en el pensamiento educativo a cualquier nivel, y que éste se ve empobrecido cuando no se tienen en cuenta.

Segundo, porque a pesar de lo dicho, se ha descuidado gravemente la filosofía en la formación y preparación de los docentes. La filosofía se considera un engorro. Lleva a los futuros docentes a hacerse preguntas extrañas. Socava el prejuicio de que la mejora en el ámbito educativo es sólo cuestión de seguir lo que se ha demostrado que «funciona», cuestiona el creciente dominio del lenguaje mercantilista. Sin embargo, ha habido un renacimiento de la filosofía de la educación en Europa, como se puede comprobar en los numerosos Congresos Internacionales que se celebran.

Este libro se nutre de y contribuye a ese renacimiento. Está enraizado en la historia de las ideas filosóficas cuando entran en relación con la teoría de la educación, a la vez que señala las cuestiones que son más relevantes en la actualidad. Wittgenstein dijo: «mi propósito es enseñar cómo pasar de un sinsentido no evidente a uno evidente»[*]. Este libro enseña a hacerlo, y debería ser estudiado por todos aquellos que entran en la profesión educativa.

RICHARD PRING
Catedrático Emérito de Filosofía de la Educación
Green Templeton College
Universidad de Oxford

---

[*] WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones Filosóficas*, Crítica, Barcelona, 1988. (Traducción de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines), I, §464.

Foreword

This is an important book for two reasons.

First, the questions that have concerned philosophers from Plato onwards are central to our understanding of education -the ethical questions about the aims of education and what count as human development, the nature of knowledge which is to be pursued, the relationship of thinking to doing, the links between individual autonomy and social responsibility. This book shows these questions enter into our educational thinking at every level and how that thinking is impoverished without them.

Second, however, and despite that, there has been a severe neglect of philosophy in the training and preparation of teachers. Philosophy is seen as a nuisance. It gets the trainee teachers to ask awkward questions. It undermines the belief that educational improvement is but a matter of following what has been proved ‘to work’. It challenges the increasing dominance of the language of performance management. But there has been a renaissance in the philosophy of education in Europe, as is reflected in the many highly popular international conferences.

This book both draws upon and contributes to that renaissance. It is rooted in the history of philosophical ideas as they enter into educational theory whilst at the same time it tackles the very questions which are highly relevant today. The philosopher Wittgenstein said ‘my aim is: to teach you to pass from a piece of disguised nonsense to something that is patent nonsense’. This book helps us to do that, and should be studied by all who enter the teaching profession.

RICHARD PRING
Emeritus Professor of Philosophy of Education
Green Templeton College
University of Oxford

Introducción

Esta obra se ha escrito con el propósito de introducir en el ámbito de la Filosofía de la Educación a los futuros[1] profesionales del sector educativo. El impulso inmediato para su redacción obedece a la necesidad de ofrecerles los conocimientos que les permitan adquirir los hábitos y competencias exigidos por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se espera de los estudios del Grado de Pedagogía que proporcionen la formación profesional y humana básica para desarrollar adecuadamente la labor que se encomendará a los educadores, teniendo en cuenta que deberán realizar su trabajo en un ambiente social cada vez más complejo y diversificado.

Este libro tiene también interés y puede ser de utilidad para otros universitarios preocupados por la educación, así como para la formación permanente del profesorado, pues los temas que aquí se abordan tienen un interés general. En efecto, la Filosofía constituye una reflexión sobre las cuestiones esenciales que han interesado a los seres humanos en todos los tiempos y, sin duda, la educación es una de ellas, porque nadie puede realizarse plenamente como «humano» si no es en el seno de una tradición y una cultura, a las que sólo se accede al ser educado.

La Filosofía de la Educación analiza el fenómeno educativo, sus elementos constitutivos y los referentes que lo condicionan, valorando la necesidad de la educación a lo largo de la vida; éste es el primer objetivo propuesto por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) para los estudios del Grado de Pedagogía. La Filosofía de la Educación favorece también directamente la adquisición de algunas competencias genéricas como, por ejemplo, *desarrollar procesos cognitivos superiores* (análisis y síntesis; aplicación de conocimientos a la práctica; resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos; pensamiento creativo; razonamiento crítico; toma de decisiones; aprendizaje a partir de la práctica; elaboración de teoría a partir de la práctica; valoración fundamentada), y *desarrollar actitudes éticas de acuerdo con los principios deontológicos y el compromiso social* (compromiso ético; ética profesional; compromiso social; aplicación y desarrollo del marco jurídico del área profesional).

El libro se compone de doce capítulos. En los cuatro primeros se tratan temas fundamentales de la Filosofía de la Educación desde una aproximación sistemática. En el capítulo 1 se estudian las características propias de la perspectiva filosófica, para examinar seguidamente la naturaleza de la Filosofía de la Educación como *aproximación filosófica al conocimiento de la educación*, como *disciplina académica*, sus relaciones

con otros saberes pedagógicos, y la ayuda intelectual que presta a los educadores de cara al ejercicio de su labor.

El capítulo 2 se dedica al análisis de los presupuestos antropológicos de la educación. En concreto, se intenta responder a preguntas como: ¿Por qué los humanos necesitamos que nos eduquen? ¿Qué dimensiones humanas son educables? ¿Qué papel corresponde a la educación en el diseño de la identidad personal? Se concluye este capítulo con unas reflexiones sobre el *arte* de educar.

En el capítulo 3, tras una aproximación etimológica al concepto de educación, se presentan algunas definiciones y propiedades del hecho educativo y los ámbitos y modalidades de su realización. Finalmente, se estudia la condición antinómica de la educación y se elabora un concepto normativo de este fenómeno que permita distinguirlo de otros procesos no educativos.

El capítulo 4 estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas. Se examinan también las dificultades inherentes al reto de educar en *contextos des-educativos*, como sucede en muchos casos actualmente.

Del capítulo 5 al 7 se analiza el desarrollo de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva histórica, presentando cuestiones tratadas por pensadores clásicos —Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín y Sto. Tomás de Aquino— y otros autores que no son mencionados habitualmente en los libros de Historia de la Educación —Kierkegaard, John H. Newman, Gadamer y Adler—. Se ofrece también una panorámica de la situación de la disciplina después del impulso recibido por R. S. Peters, señalando las corrientes de pensamiento filosófico-educativo más influyentes en la actualidad, así como las principales sociedades, congresos y revistas científicas del área.

Los capítulos 8, 9 y 10 abordan la dimensión política del fenómeno educativo y el derecho humano a la educación, cuando se contemplan desde el prisma de las sociedades democráticas. Se tratan cuestiones tales como las relaciones entre educación y cultura democrática, la formación de la identidad personal en las sociedades democráticas, el desarrollo pedagógico de la noción de responsabilidad, el papel de la educación en la transmisión de las convicciones religiosas, filosóficas y culturales en una democracia, las relaciones entre el estado, la familia y la escuela, etc.

Los dos últimos capítulos, 11 y 12, se centran específicamente en la persona y el trabajo del profesional de la educación. Se presenta un mapa de las profesiones educativas y se analizan los distintos modos de vivencia subjetiva de la dedicación profesional a la educación, así como el desarrollo profesional de educadores reflexivos y el *tacto pedagógico* en el quehacer docente. Se dedica una atención especial a los ámbitos que debe abarcar la formación de los educadores, y a la importancia de los códigos deontológicos como reguladores normativos del quehacer educativo. Por último, se subraya la necesidad de la ética en los espacios educativos virtuales

Agradezco sinceramente al Prof. Richard Pring de la Universidad de Oxford su amable hospitalidad para la redacción de este libro, el interés que siempre ha mostrado por mi trabajo, sus valiosos comentarios y la presentación que ha escrito para esta obra.

MARÍA GARCÍA AMILBURU
Madrid, 9 de noviembre de 2011

---

[1] Para simplificar, se utiliza el término *hombre* o el *masculino genérico* para hacer referencia a cualquier ser humano. Cuando las diferencias de sexo sean relevantes, se emplearán los términos *varón* y *mujer.*

Capítulo 1

¿Qué es «Filosofía de la Educación»?

En este capítulo se encuadra la Filosofía de la Educación en el amplio marco del conocimiento humano, integrado tanto por el saber que se alcanza de manera espontánea, como el que se obtiene tras una elaboración científica. Se mencionan las ciencias que se relacionan más directamente con esta disciplina académica, prestando especial atención al tipo de reflexión característico de la Filosofía, y a las aportaciones de la Antropología en el ámbito de la educación.

Palabras clave: filosofía; filosofía de la educación; ciencias de la educación; pedagogía; antropología física; antropología sociocultural; antropología filosófica.

1. QUÉ ES «FILOSOFÍA». LA FILOSOFÍA COMO «SABER», O LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Desde sus orígenes en la Grecia clásica, hace más de 26 siglos, la Filosofía se constituye como el saber más general y a la vez más profundo sobre la realidad, porque se ocupa del conocimiento del ser en toda su amplitud a la luz de sus últimas causas y primeros principios.

Ciertamente, el pensamiento filosófico nace y se desarrolla en una determinada cultura y, por lo tanto, no está libre de supuestos: pertenece a una tradición y está incardinado en un medio sociocultural. Pero desde sus mismos orígenes, tiene una exigencia intrínseca de verdad y universalidad, y no sólo de utilidad. El conocimiento filosófico se caracteriza por estar reflexiva y críticamente fundado, por su exigencia de coherencia interna y adecuación a la realidad, y no por su realización práctica en una determinada cultura.

La Filosofía, por su propia naturaleza, constituye un saber de segundo orden —entendiendo por saberes de primer orden tanto el conocimiento espontáneo, como las ciencias particulares—, pues sólo superando el plano espistemológico propio de estos saberes es posible alcanzar la unidad de sentido a la que tiende la Filosofía.

Como consecuencia, en algunos ambientes se ha extendido una mentalidad hostil hacia ella, por considerarla un saber excesivamente abstracto y desvinculado de las cuestiones vitales que entretejen la existencia ordinaria y, por lo tanto, se la ha declarado inútil o carente de interés.

Si bien es cierto que en ocasiones —particularmente en el caso de algunos autores y

en épocas determinadas— la Filosofía se ha cultivado de un modo demasiado abstracto y desligado de los intereses inmediatos del hombre común, esto no significa que la Filosofía, en sí misma, sea ajena a la vida. Pero se hace necesario mostrar que los problemas y formulaciones filosóficas son, en buena parte, problemas de la vida ordinaria humana y, en concreto, aquellos que la afectan más profundamente.

La Filosofía toma como punto de partida el lenguaje ordinario y la evidencia, tanto empírica como intelectual: trata de los fenómenos que todos conocen, de las cuestiones que interesan a los seres humanos, bien sean científicos, historiadores, poetas o «gente de la calle». Pero el filósofo pretende llegar a la interpretación «última» o más profunda de los hechos y debería esforzarse para que sus reflexiones no resulten incomprensibles para sus semejantes.

El ejercicio del pensamiento filosófico suele encontrar además un problema adicional, porque cuando alguien se inicia en este terreno tiene la impresión de enfrentarse a numerosas «interpretaciones últimas» o «explicaciones globales» de lo real que son incompatibles entre sí. Por eso es frecuente pensar que mientras que la Ciencia en su conjunto —y cada una de las ciencias por separado— goza de cierta unidad en sí misma, la Filosofía es como un caleidoscopio de opiniones irreconciliables entre sí.

Sin embargo, si nos detenemos a examinar la historia de las distintas ciencias experimentales —por ejemplo la Física, que ha sido considerada «la ciencia» por antonomasia durante los últimos siglos, o cualquier otra ciencia positiva— comprobamos que la mayoría de los descubrimientos realizados han sido posibles gracias a que investigadores anteriores los formularon mal o imprecisamente. Pero su mérito consistió en que «pusieron el dedo en la llaga», apuntaron a fenómenos y leyes efectivamente reales. Por eso, indagando posteriormente sobre esa misma realidad, otros científicos pudieron corregir sus formulaciones [1].

En el campo de la Filosofía ocurre algo semejante. A lo largo de la historia los filósofos han ofrecido explicaciones de ciertos fenómenos, han planteado nuevas interpretaciones globales de la realidad, han señalado los problemas de comprensión que se le presentan al ser humano o han analizado dilemas anteriores desde diferentes perspectivas. Cuando realmente «pusieron el dedo en la llaga», los filósofos posteriores retomaron y corrigieron sus planteamientos. Por eso también se puede decir que *el pensamiento filosófico es uno*y se puede sostener con Leibniz que, dado que la Filosofía se ocupa del estudio de la totalidad de lo real, en el fondo todos los filósofos se han hecho siempre las mismas preguntas y han dado siempre las mismas respuestas, pero —habría que añadir con Hegel— cada vez desde un nivel distinto, mas alto, en la historia del espíritu.

Por tanto es un error plantear el estudio de la Filosofía como si fuese una especie de «Museo del pensamiento pensado» o «Botánica de las ideas disecadas», sin tener en cuenta cuáles eran los problemas a los que se quería responder, y cuál es la realidad a la que ahora cabe referir ese pensamiento reformulado de un modo nuevo y más fecundo.

A menudo, en tratados de historia de la Filosofía se contraponen unos filósofos a otros y se acentúan sus rasgos diferenciales, en parte por razones didácticas y en parte también

por razones de rigor hermenéutico. Pero si en vez del punto de vista histórico se adopta el punto de vista sistemático, y en lugar de contraponer unos filósofos a otros se trata de ver el hilo conductor que recorre la historia del pensamiento, el resultado es bien diferente. Además, es necesario aprender a contrastar las doctrinas y las explicaciones filosóficas con la propia experiencia, a comparar cualquier especulación abstracta con la realidad, siendo conscientes de que la reflexión filosófica no puede reemplazar a las cosas mismas, ni a la vida humana; pero cumple una función muy importante en relación con ellas, pues contribuye a comprenderlas e interpretarlas de manera que se esté en mejores condiciones de protagonizarlas personalmente.

2. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO «APROXIMACIÓN FILOSÓFICA AL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN»

Teniendo en cuenta lo que se ha dicho acerca de la naturaleza de la reflexión filosófica, es el momento de señalar qué se entiende aquí por Filosofía de la Educación. Por decirlo de la manera más sencilla posible, se puede definir como *la aproximación al mundo de los fenómenos educativos empleando la metodología propia de la Filosofía.*

La Filosofía de la Educación se constituye como un tipo de «saber práctico». Esto significa que se trata de un saber *de* y *para* la acción, es un conocimiento *en* y *desde* la acción. La Filosofía de la Educación no tiene como fin principal la *contemplación* de la realidad educativa, sino la *mejora* de esta actividad. Por lo tanto, no se trata de un conocimiento teórico que se aplica después a la acción, sino de un saber que se decanta en la acción misma, porque el conocimiento práctico sólo se establece en la propia *praxis*[2].

La consideración de la realidad educativa desde una perspectiva filosófica, debe afrontar algunos obstáculos que es conveniente examinar. En general, las objeciones que se hacen al estudio filosófico de la educación provienen de dos frentes, que podemos caracterizar genéricamente como «los prejuicios del hombre de la calle» y «las resistencias de los profesionales», bien pertenezcan éstos al ámbito de la filosofía como al de la educación. Vamos a señalar seguidamente las cuatro objeciones más comunes:

a. El hombre de la calle suele rechazar los planteamientos filosóficos en general, por considerar la Filosofía como un tipo de saber excesivamente «teórico», cultivado por «especialistas en cuestiones abstractas», ajenas a las preocupaciones de la vida ordinaria utilizando además un lenguaje que sólo ellos entienden.

A esta objeción cabe decir que, ciertamente, el pensamiento filosófico debe hacer uso de la abstracción para alcanzar su nivel de generalidad propio, y al situarse en ese plano, lo que se gana en precisión se pierde en riqueza significativa; pero ésa es, en definitiva, la ventaja y el inconveniente de todas las formalizaciones, como sucede por ejemplo en el caso de las matemáticas. Por eso, hay en la Filosofía un espacio legítimo para la abstracción y la especialización, pero éstas sólo se justifican

en la medida en que son necesarias para elaborar un razonamiento correcto sobre temas que son de vital importancia para cualquier ser humano, y no sólo para los filósofos profesionales[3].

b. Una segunda objeción a la aproximación filosófica al fenómeno educativo proviene del ámbito de los profesionales, pues tanto filósofos como educadores manifiestan a menudo que no saben muy bien qué quiere decir exactamente «Filosofía de la Educación». Pues bien, en el contexto de esta obra entendemos por Filosofía de la Educación aquel saber que se constituye como una reflexión radical —filosófica— sobre los supuestos profundos de la educación, y que requiere un buen conocimiento de la historia, el ejercicio del análisis del lenguaje y el dominio de la antropología filosófica, sin ceñirse sólo al plano ontológicometafísico[4].

En otras palabras, se trata del área del saber que se ocupa de la investigación sobre la educación como una práctica singular, y que debe aunar dos exigencias aparentemente contrapuestas: la apelación a *una imagen directiva* del ser humano educable, y la atención a las *condiciones contingentes* en que se realiza la acción educativa, que es en sí misma una práctica situada[5].

c. La objeción más común que se formula contra la Filosofía de la Educación por parte de los profesionales de la Filosofía, consiste en considerarla una disciplina filosófica «de segunda categoría», pues constituye una de las ramas de la Filosofía que toma una actividad particular como objeto de estudio. Para que pueda desarrollarse un saber auténticamente filosófico, señalan, sería preciso averiguar previamente si la actividad que se toma en consideración tiene entidad ontológica suficiente como para constituir un objeto idóneo para el tratamiento filosófico.

En otras palabras, habría que determinar cuáles son las condiciones que debe satisfacer la actividad «X» para elaborar una «Filosofía de X» consistente, porque cualquier materia no es adecuada para ello. En aquellos casos en los que ha sido desarrollada con éxito, «X» tenía una estructura racional de una complejidad suficiente como para originar un número elevado de problemas para su comprensión. Se sostiene que, para que una materia o actividad pueda convertirse en objeto adecuado para la constitución de un saber filosófico debe ser capaz de suscitar preguntas del tipo: «¿cómo es esto posible?». Aunque no todas las preguntas filosóficas son de esta clase, hay una fuerte tradición que tiene su origen en Kant que lo considera así. Cuando algo constituye un reto para el entendimiento, es *su misma posibilidad* lo que se cuestiona; o si no se cuestiona la existencia de esa posibilidad, al menos se pregunta por *el modo cómo eso puede ser posible.* Por lo tanto, si dentro de un determinado campo del saber no hubiera lugar para formularse preguntas de este género, no constituiría una materia apta para la reflexión filosófica.

Pues bien, ¿cuántas preguntas del tipo «cómo es posible» se pueden formular respecto de la educación? Ciertamente, algunas como por ejemplo, «¿Cómo es posible que aumente el conocimiento?», o «¿Cómo es posible que haya enseñanza

sin adoctrinamiento?», etc. Pero ¿son suficientes en número y categoría para justificar la existencia de una disciplina autónoma? Muchos filósofos piensan que no. Por eso, desde los ámbitos filosóficos de corte más especulativo se mira despectivamente a la Filosofía de la Educación, por considerarla una reflexión filosófica realizada sobre cuestiones que tienen *poca consistencia epistemológica* y que, por lo tanto, nunca harán avanzar el conocimiento filosófico.

d. Por último, hay que señalar que algunas de las objeciones a la Filosofía de la Educación que conducen al rechazo, al menos inicial, de este saber provienen de los prejuicios de los mismos profesionales de la educación. Se pueden resumir en la acusación de que, tanto la Filosofía en general como la Filosofía de la Educación en particular, son saberes inútiles, incapaces de orientar la acción. Y dado que la educación es, por su propia naturaleza, una actividad, una tarea, un proceso, la Filosofía no tendría nada que decir sobre ella.

Esta objeción, hay que admitirlo, tiene en algunos casos cierto fundamento, porque en ocasiones la Filosofía de la Educación se ha desarrollado más como «Reflexión sobre la reflexión acerca del lenguaje que empleamos para hablar de educación», o «MetaFilosofía de la Educación»; y se ha ocupado casi exclusivamente de cuestiones autorreferenciales tales como, por ejemplo, definir su propio estatuto epistemológico, sus vinculaciones con otras materias, el lugar que le corresponde en el conjunto de los saberes filosóficos o pedagógicos, o su propia subsistencia como disciplina académica[6]. Además, hay que señalar que, aunque sea necesario plantearse este tipo de cuestiones, no siempre merece la pena detenerse mucho en ellas. Tanto en la vida académica como en la vida personal la reflexión es necesaria para orientar la acción, pero si se hipertrofia y se lleva hasta el extremo, puede convertirse en una evasión que retrase e incluso incapacite para llevar a cabo la actividad que se debe realizar.

En conclusión, se podría afirmar que estas objeciones contra la Filosofía de la Educación no suponen, en el fondo, el rechazo de la reflexión filosófica sobre cuestiones educativas, sino que apuntan más bien hacia modos concretos de llevarla a cabo que se muestran poco eficaces de cara a la acción; y reclaman maneras diferentes de desarrollarla.

3. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO «DISCIPLINA ACADÉMICA»

La diversificación de las asignaturas en los *curricula* obedece a la consideración de las distintas disciplinas como áreas de estudio organizadas sistemáticamente, como ámbitos del saber y del hacer en que son iniciados los alumnos en las escuelas y otras instituciones educativas. Las disciplinas —en sí mismas— más que conjuntos estáticos de saberes objetivados, son modos de disponer un conjunto de actividades cognoscitivas.

Dominar una disciplina no significa, por tanto, poseer un patrimonio estable de información, sino más bien saber cómo hacer algo: cómo resolver un problema, cómo crear algo de valor, cómo actuar rectamente en conformidad con lo que es valioso y deseable, etc.

El ser humano necesita integrar los diversos conocimientos y habilidades que posee en una síntesis globalizadora que le permita unificar vitalmente lo que conoce, pero esa síntesis no puede ser enseñada como un producto ya fabricado, sino que ha de ser elaborada y asumida tras un proceso de interiorización personal.

Como ya se ha mencionado, tanto filósofos como pedagogos se han mostrado reticentes a la hora de admitir que la Filosofía de la Educación sea un saber con la suficiente consistencia como para constituir una «disciplina académica». Aunque, por otra parte, se admite comúnmente que existe una Filosofía de la Educación implícita en las obras de muchos filósofos —desde Platón a Gadamer— ocupando en algunos casos un lugar central de su pensamiento. Y también la Filosofía de la Educación es una de las asignaturas que integran el currículum de los estudios pedagógicos en muchos países.

Aquí se considera la Filosofía de la Educación como una disciplina académica de pleno derecho.

— Su *objeto propio* consiste en la elaboración de un cuerpo de doctrina sistemático en el que se abordan unos problemas específicos: aquellos que se derivan de la consideración de las cuestiones últimas acerca del proceso educativo y del ser humano como alguien que debe ser educado.

— Esta disciplina se desarrolla de acuerdo con una *metodología propia:* el análisis filosófico de la realidad educativa y de los procesos de ense-ñanza-aprendizaje.

— Y tiene además un *fin particular*, permitir a los profesionales de la educación comprender mejor el sentido de su actividad, y mejorar así su ejercicio.

A lo largo de la historia de la Filosofía de la Educación como disciplina científica se han propuesto diversas maneras de elaborarla, y muchas de ellas pueden ser válidas. El hecho de que quien la cultive se incline por una orientación más histórica o sistemática, etc., estará en función de sus propios intereses académicos y preferencias, o de las circunstancias externas —requisitos legales, académicos, etc.— que pesen sobre él.

Pero, en cualquier caso, es necesario tener en cuenta que la Filosofía de la Educación no constituye un campo acotado e independiente, como una «reserva» o parcela aislada de conocimiento, sino que debe cultivarse en diálogo interdisciplinar con los demás saberes que se ocupan del estudio del ser humano y de la educación[7].

La Filosofía de la Educación se puede situar en el lugar de intersección donde la Antropología, la Filosofía de la Cultura y las Ciencias de la Educación se encuentran en el afán común por comprender en plenitud al ser humano en cuanto educable, con vistas a iluminar lúcidamente la acción educativa, como se plasma en la Figura 1.1.

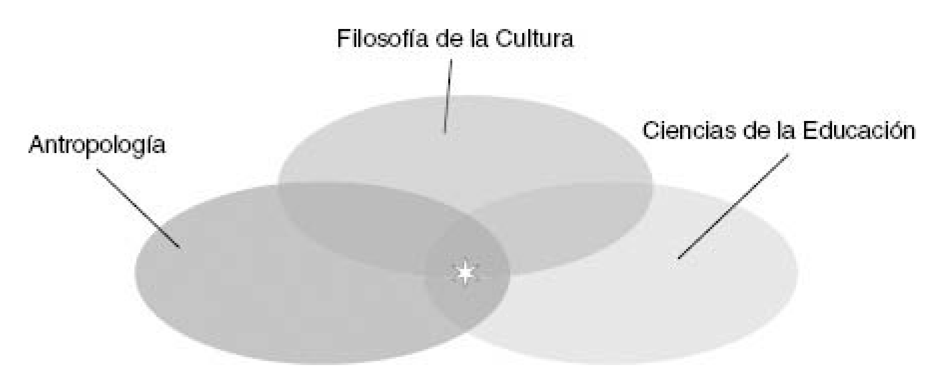


FIGURA 1.1. *La Filosofía de la Educación, en la intersección entre Filosofía de la Cultura, Antropología y Ciencias de la Educación*

A mediados del siglo xx, la Filosofía de la Educación experimentó un importante desarrollo gracias al impulso de Richard S. Peters, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Desde 1962 Peters lideró el trabajo de un grupo de profesores, expertos en Filosofía Analítica, que aplicaron la metodología propia del Análisis Lógico del Lenguaje al ámbito de la educación. Su objetivo principal era lograr la clarificación filosófica de conceptos tales como enseñanza, adoctrinamiento, libertad, castigo, autoridad, conocimiento, educación, aprendizaje, creatividad, etc., que hasta ese momento habían recibido poca atención.

Peters definió la disciplina «Filosofía de la Educación» como *una familia de investigaciones unidas entre sí por su carácter filosófico y su relevancia en cuestiones educativas*, y señaló también que debía tomar como punto de partida los problemas de la educación, y había de construirse en diálogo fecundo con la Ética, la Filosofía Social y la Teoría del Conocimiento, entre otros saberes[8].

Los pioneros de la Filosofía de la Educación en Gran Bretaña se fijaron un doble propósito: que esta disciplina fuera auténticamente filosófica —y, por lo tanto, reconocida como tal por los demás filósofos—, y que se entendiera su relevancia de cara a la formación del profesorado, de modo que acabara introduciéndose efectivamente en los planes de estudio nacionales; y aunque en parte lograron estas metas, la Filosofía de la Educación que ellos elaboraron resultó excesivamente técnica y descarnada, ya que operaban sin una teoría explícita de la naturaleza humana que la sustentase.

Por lo que respecta a la Filosofía de la Educación en nuestro país, se ha afirmado que las notas dominantes en su desarrollo han sido la dispersión y falta de unidad de criterio en su elaboración[9].

- — Ha habido quienes la han cultivado como una «Filosofía para educadores», realizando antologías de cuestiones filosóficas relevantes para la formación de los profesores.
- — También se han desarrollado estudios metafísicos aplicados a la educación, a modo de «ontologías de la realidad educativa», de más interés para los filósofos que para los educadores.
- — Se han llevado a cabo deducciones lógicas a partir de los grandes sistemas

filosóficos para traducirlos en sistemas educativos.

— Hay también quienes se han dedicado al estudio de la «Filosofía de la Educación de determinados autores», o trabajos desarrollados desde una perspectiva analítica, explorando las virtualidades metodológicas del análisis lógico del lenguaje, etc.

Las primeras noticias de la Filosofía de la Educación como disciplina curricular universitaria en España se remontan al año 1932, cuando se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, elevando así al rango universitario los estudios sobre educación. En ellos, la disciplina Filosofía de la Educación figura ya desde los primeros planes de estudio.

En 1951 se creó una cátedra en la Universidad de Madrid con la denominación Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación, que fue la primera vez que esta disciplina aparece formalmente en la denominación de una cátedra, aunque no fuera en solitario; habrá que esperar hasta 1975 para que se convoque la primera Agregaduría —convertida posteriormente en Cátedra— con la denominación exclusiva de Filosofía de la Educación.

A partir de ese momento, la «Filosofía de la Educación» ha estado presente como disciplina académica en los planes de estudio universitarios españoles de Pedagogía y de Ciencias de la Educación. En la actualidad, al implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior aparece también en algunas Universidades, formando parte del currículo de los estudios del Grado de Pedagogía. Este hecho puede considerarse como un reconocimiento práctico, a nivel institucional, de la importancia que se otorga a la Filosofía de la Educación de cara a la formación de los educadores.

4. RELACIONES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

Como ya se ha dicho, la Filosofía de la Educación se propone llevar a cabo una reflexión que ilumine las cuestiones fundamentales del quehacer educativo con el fin de ayudar a mejorar la práctica pedagógica. Para ello, debe trabajar conjuntamente con aquellos saberes que se ocupan del estudio del ser humano en cuanto educable y de la naturaleza y rasgos propios que caracterizan la actividad educativa.

Antes de abordar el tema de las relaciones de la Filosofía de la Educación con otras disciplinas pedagógicas conviene aclarar algunos puntos sobre elnacimiento de algunas disciplinas que estudian la realidad educativa[10]. En nuestro país se utilizó inicialmente el término «Pedagogía» para referirse a la ciencia que tenía como objeto específico de estudio la educación. Así, la Pedagogía era la «disciplina que describe y da razón de la actividad educativa y se propone averiguar cómo debe llevarse a cabo»[11].

Con el paso del tiempo, el estudio de la educación ha alcanzado niveles de especialización cada vez más complejos, asumiendo la metodología propia de las ciencias experimentales, con las que ha ido estableciendo vinculaciones cada vez más estrechas.

Así, quienes se dedicaban al estudio del fenómeno educativo, los pedagogos, se interesaron progresivamente por conocer e incorporar los esquemas epistemológicos y la metodología de ciencias como la Psicología, Biología, Sociología, Economía, etc. De esta manera, el «estudio científico de la educación» se amplió hasta albergar todos aquellos saberes a los que empezó a llamarse Ciencias de la Educación. Esta ampliación supuso simultáneamente un parcelamiento del estudio científico del fenómeno educativo —diferentes objetos, métodos, contenidos, etc.— que propició un tratamiento diferenciado y autónomo de la educación en cada una de ellas.

Sin embargo, no es posible ni conveniente perder de vista que todas las Ciencias de la Educación —si realmente lo son— están hablando del mismo fenómeno: la realidad educativa. Por eso se hace necesaria la coordinación interdisciplinar y cierto grado de sistematización para comprender, interpretar, describir, explicar, predecir, justificar, etc., las múltiples circunstancias que concurren en este proceso, evitando la fragmentación o la mera yuxtaposición de informaciones acerca de las cuestiones educativas.

Por eso, las Ciencias de la Educación volvieron nuevamente la mirada hacia la Pedagogía, como «ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación»[12].

Pero, paradójicamente, la denominación «Pedagogía» perdió su carga «científica» y aparecieron otras dos disciplinas —Teoría y Filosofía de la Educación—, conviviendo con ella sin una delimitación clara de sus fronteras.

Veremos a continuación las relaciones entre estas dos áreas de conocimiento:

Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación

En el mundo académico anglosajón, que es donde la Filosofía de la Educación se ha desarrollado con más vigor en los últimos 50 años, no existe la distinción entre Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación en cuanto disciplinas académicas. De hecho, Dewey sostenía que ambas denominaciones tratan de lo mismo y resulta significativo que la Revista oficial de la *Philosophy of Education Society (PES)* de los Estados Unidos se llame *Educational Theory.*

En esta línea, hay autores que sostienen que la existencia de estas dos disciplinas en nuestro país obedece más a motivos de política educativa que a razones estrictamente epistemológicas, y que «ni institucionalmente, ni epistemológicamente ha quedado clara la delimitación de ambas»[13], aunque no todos sean de esta opinión. Así, por ejemplo, hay quienes defienden que la Filosofía de la Educación es una disciplina heredera de la Pedagogía General, y por tanto de corte más metafísico, mientras que la Teoría de la Educación pretende constituirse como una más entre las nuevas Ciencias de la Educación, más cercanas a los objetivos, contenidos y métodos propios de las ciencias positivas[14].

Se puede afirmar, por tanto, que la Teoría de la Educación se configura como un saber de carácter más descriptivo y demostrativo, mientras que la Filosofía de la Educación posee una intención normativa. A la primera le corresponde estudiar la

educación desde un punto de vista predominantemente fáctico, mientras que la Filosofía de la Educación lo hace desde uno más interpretativo. La Teoría de la Educación estaría más orientada hacia el análisis de temas que podemos calificar como inmediatos o circunstanciales, mientras que la Filosofía de la Educación buscaría fundamentar reflexivamente la acción educativa[15].

En resumen, una de las principales diferencias entre la Teoría de la Educación y la Filosofía de la Educación en el ámbito académico español es que laprimera tiende a constituirse como un conjunto de teorías explicativas de los procesos educativos: es decir, se ocuparía del aspecto científicopositivo del conocimiento de la educación. Por su parte, la Filosofía de la Educación se caracterizaría como un saber globalizador, comprensivo de los fenómenos educacionales, referido a los presupuestos antropológicos, epistemológicos, axiológicos y críticos de estos procesos[16].

Filosofía de la Educación y Antropología

La Antropología cumple una función propedéutica en cualquier estudio relacionado con la educación, ya que disponer de un conocimiento adecuado del hombre —de su modo de ser y de obrar— es una condición necesaria para poder llevar a cabo con acierto la tarea educativa[17].

El estudio del ser humano puede abordarse desde ángulos muy diversos y con propósitos y metodologías diferentes. En primer término, el hombre se conoce a sí mismo gracias a la experiencia inmediata que tiene de sí, —lo que se ha llamado conocimiento espontáneo o evidencia originaria—. A partir de ese conocimiento espontáneo, el hombre se toma también a sí mismo como objeto de conocimiento científico, un modo de saber que Aristóteles define como un saber ordenado y sistemático, que da razón de las causas de los objetos que se estudian.

Atendiendo a la distinción establecida por Dilthey entre Ciencias de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu, el ser humano puede ser estudiado tanto por las Ciencias Experimentales, Positivas o de la Naturaleza (Física, Biología, Medicina, etc.), como por las Ciencias Humanas o del Espíritu (Historia, Sociología, Literatura, etc.). Cada una de ellas tiene su objeto propio, y todas son relevantes a la hora de aportar conocimientos sobre el ser humano pues cada una ilumina, desde su peculiar posición, alguna de las múltiples dimensiones a las que está constitutivamente abierto.

Entre los estudios antropológicos que revisten un mayor interés de cara a la educación se pueden distinguir dos grandes ámbitos: la Antropología Filosófica y las Antropologías Positivas; a su vez, estas últimas engloban los estudios de Antropología Física y los de Antropología Sociocultural[18].

- La *Antropología Física* considera al hombre en cuanto miembro del reino animal: sus rasgos somáticos, las diferencias raciales, las influencias del medio ambiente en el desarrollo biológico y sus fases, el cuerpo humano como fruto de un proceso evolutivo y de adaptación, etc. En definitiva, busca determinar desde el punto de vista de las Ciencias de la Naturaleza, *cuáles son los hombres*, es decir, a qué tipo

de organismo vivo podemos aplicar el calificativo *humano*.

- La *Antropología Sociocultural* estudia el comportamiento aprendido del hombre, los procesos por los que se enfrenta al medio natural y crea un ámbito que le resulte habitable, y el modo como se transmite la cultura, etc. La Antropología Sociocultural se centra así en la investigación de los sistemas socioculturales —su constitución y dinámica— tanto desde el punto de vista diacrónico como sincrónico, y aborda también estudios comparativos entre diversas culturas.
- Por su parte, la *Antropología Filosófica* trata de responder con la mayor profundidad, amplitud y radicalidad que le sea posible, a la pregunta por el ser del hombre desde el nivel específico de la reflexión filosófica. Para ello, parte de los conocimientos que le proporcionan tanto la experiencia inmediata como los que le facilitan las Antropologías Positivas y las demás ciencias que estudian al ser humano.

Mientras que las Antropologías Física y Sociocultural estudian distintos aspectos de la *facticidad* humana empleando los métodos y procedimientos propios de las ciencias particulares, la Antropología Filosófica se propone llegar a comprender el *sentido* de lo humano, que no se agota en su dimensión fáctica. Esta tarea no es superflua, porque el hombre es para sí mismo *objeto de conocimiento* y *sujeto de reconocimiento*; y este reconocimiento ante sí mismo y ante sus semejantes escapa del ámbito de los hechos para inscribirse en la dimensión del sentido, y constituye un elemento necesario para la formación de la identidad personal.

La consideración de las cuestiones antropológicas más estrechamente vinculadas con el proceso educativo ha dado origen a una disciplina relativamente reciente, la *Antropología de la Educación*, caracterizada por la diversificación de temáticas y metodologías entre quienes la cultivan. Las relaciones que se establecen entre la Filosofía y la Antropología de la Educación dependerán del tipo de Antropología que se cultive en cada caso. Cuando se trate de Antropologías Positivas, estas relaciones se asemejan a las que se establecen entre la Filosofía y las ciencias particulares —tanto las experimentales como las humanas—. En el caso de que se trate de una Antropología de corte filosófico, la Filosofía de la Educación la contemplará como una ayuda de caraa la consecución de su objetivo propio que, como ya se ha dicho, se orienta a comprender qué es la educación en toda su radicalidad y los seres humanos en cuanto educables, para mejorar la práctica educativa.

5. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LOS EDUCADORES PROFESIONALES

Como ya se mencionó, hay quienes sostienen que la reflexión filosófica —también la que se orienta a la comprensión del fenómeno educativo— es inútil, ineficaz. Y en ocasiones es posible encontrar argumentaciones de este tipo: «si me voy a dedicar a la

docencia, a la orientación, etc., como actividad profesional, ¿para qué necesito perder el tiempo en cuestiones filosóficas?». Así, la Filosofía se considera un lujo intelectual que algunas personas podrán permitirse, pero que resultaría un estorbo para quienes están «demasiado ocupados» en desempeñar de la mejor manera posible la tarea educativa que tienen encomendada.

Pero, como también se ha dicho, la Filosofía de la Educación no es una disciplina desligada de las realidades pedagógicas prácticas, del día a día en el aula, sino que se plantea las cuestiones fundamentales a las que es necesario dar una respuesta, aunque de momento tenga un carácter provisional.

Conviene señalar que la Filosofía no es un tipo de saber *útil* en el sentido en que pueden serlo las matemáticas o la ingeniería; pero es de *gran utilidad*,porque cumple una función imprescindible de cara al conjunto de la acción humana, que por tratarse de la actividad de un ser racional debería estar guiada por el conocimiento.

Como ya se ha señalado, cualquier proyecto educativo necesita disponer de un esbozo, idea o imagen previa del hombre que permita formular una noción de «persona educada» que oriente, a modo de fin, toda la labor. Pero esta idea sólo puede elaborarse tras una reflexión que es, por sí misma, de índole filosófica. Los educadores necesitan, por tanto, conocimientos de Antropología Filosófica con su cosmovisión correspondiente.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que no es posible explicitar el sentido último de la educación y de sus procesos desde el ámbito de las ciencias positivas, los educadores necesitan a la Filosofía de la Educación porque es el saber al que corresponde elaborar esa síntesis de carácter totalizador. En concreto, algunos de los temas propios de la Filosofía de la Educación que tienen especial importancia para los educadores son, entre otros, el análisis de la concepción antropológica que subyace en los distintos modelos teóricosde educación; el estudio de los rasgos específicos de la relación educativa; las relaciones que se establecen entre autoridad y libertad; la clarificación de los fines, objetivos y valores educativos; el lugar que corresponde a la educación social, cívica, política, religiosa, ética y estética en el conjunto de un programa educativo; las cuestiones propias de la deontología profesional de los docentes, etc. Las prácticas educativas tienen que ver también con cuestiones acerca de la naturaleza del conocimiento y el modo en que se adquiere; además implican la realización de juicios de valor, y es muy difícil comprender cómo se puede hacer frente a esas cuestiones sin llevar a cabo una reflexión en cierto sentido filosófica[19].

Hay también otro asunto fundamental que sólo puede plantearse con acierto desde la perspectiva filosófica: la justificación de la normatividad pedagógica, ya que no es legítimo extraer consecuencias presciptivas a partir de descripciones o de la simple observación de los hechos realizada con los métodos propios de las ciencias experimentales. La presente situación cultural —que, aunque se llame a sí misma «sociedad del conocimiento» no pasa de ser una «sociedad de la información»— hace particularmente necesaria la elaboración de una nueva síntesis de conocimientos acerca de lo que es el hombre, lo que debe llegar a ser, y lo que puede hacer el profesor para lograrlo. Éstas son cuestiones de índole antropológica, ética y pedagógica,

respectivamente, que sólo pueden abordarse de modo radical cuando se adopta la perspectiva y metodología propias del pensamiento filosófico. Sólo tras una reflexión sobre el ser y el deber ser del hombre —es decir, sólo después de la consideración Filosófica, Antropológica y Ética del sujeto de la educación— se pueden formular conclusiones que tengan fuerza normativa en el ámbito pedagógico.

Por otra parte, cualquier persona que se dedica al ejercicio de una profesión precisa adquirir una especie de «instinto» para formularse cuestiones que conciernen a su tarea, y para discernir cuáles son las respuestas más adecuadas a esas preguntas. Esta habilidad es parte del «oficio» que todo trabajador debe adquirir para ser considerado un buen profesional —en nuestro caso, un buen educador—. Ciertamente, no es necesario que en el momento concreto de realizar cada una de las actuaciones prácticas se piense *explícitamente* en los principios que rigen esa habilidad —incluso puede ser mejor de cara a la ejecución de la tarea no tratar de explicitarlos en ese instante—. Pero la formulación de los principios que rigen la técnica adecuada para la práctica de una disciplina es necesaria en algún momento, y ésa es una de las tareas propias de la reflexión filosófica.

Los educadores deberían estar preparados para ejercer un juicio razonable acerca del modo de orientar su labor, y es deseable que tengan alguna responsabilidad o que puedan hacer aportaciones substanciales en asuntos de interés general para la educación, más allá de los límites de su propia tarea o institución. Para ambas funciones la Filosofía puede prestar una ayuda inestimable, pues hay que conocer a fondo la materia en la que uno trabaja, pero también hay que ser capaz de distanciarse reflexivamente de ella; porque la excesiva preocupación por la práctica puede impedir su buen ejercicio.

Concretamente, la Filosofía de la Educación tiene una aportación específica que hacer en este sentido, cuando se considera que el educador no es un operador mecánico que realiza su tarea en función de criterios definidos por otros, sino que debe actuar con responsabilidad propia, según su modo de entender las diferentes situaciones a las que se enfrenta[20]. Entonces, la Filosofía de la Educación acude en ayuda de los profesionales brindándoles un conjunto de conocimientos *claro, coherente y específico*, que contribuye a iluminar el ejercicio de su actividad educativa.

— Les permite, en primer término, alcanzar una mayor *claridad* en la formulación de las metas educativas, asunto éste de primera necesidad, porque hasta que no se defina con precisión lo que se entiende por «ideal del ser humano educado», no es posible abordar seriamente esta tarea.

— Por otra parte, facilita alcanzar una mayor *coherencia lógica* en los propios planteamientos, de manera que lo que se afirma tenga sentido y pueda sostenerse racionalmente, con consistencia, en el marco de un contexto amplio. Porque no es deseable defender un «ideal del ser humano educado» que, cuando se intente articular con el resto de los planteamientos pedagógicos se muestre claramente contradictorio, o implique tener que asumir posiciones que, por razones lógicas, éticas, o de cualquier otra índole, no se podrían admitir.

— La Filosofía de la Educación hace también posible adquirir un adecuado nivel de *especialización*, y lograr un mayor nivel de discernimiento, sin mirar la realidad solo en términos generales.

Por último, se pueden señalar también otros dos aspectos en los que la Filosofía se muestra de gran utilidad para los educadores. Por un lado, contribuye a sortear cuestiones que, aunque llenen de perplejidad a una persona nofamiliarizada con esos temas, sólo son medianamente problemáticas para los filósofos; y por otro, la Filosofía puede prestar una gran ayuda señalando, precisamente, que no es necesario adentrarse en profundidades metafísicas al tratar determinadas cuestiones educativas. Parte de su utilidad reside en mostrar en qué puntos una incursión filosófica no es en absoluto necesaria, por muy tentadora o brillante que pueda parecer[21], de modo semejante a como la consideración metafísica de la noción de persona y el análisis de la naturaleza del derecho no son necesarios ni suponen una gran ayuda, sino más bien lo contrario, a la hora de determinar si deben permitirse experimentos con embriones humanos[22].

La Filosofía de la Educación, en definitiva, no se propone *directamente*generar nuevos conocimientos pedagógicos, sino que se orienta de manera inmediata a proporcionar una mejor y más profunda comprensión de aquello con lo que el profesional de la educación ya está familiarizado; y ayudarle a conocer las discusiones que tuvieron lugar en el pasado, los problemas candentes de cada momento, y el modo en que fueron afrontados —y tal vez solucionados— racionalmente[23].

---

[1] Cfr. GAARDER, J., *El mundo de Sofía*, Siruela, Madrid, 1998.

[2] En relación con la Filosofía de la Educación como filosofía práctica, cfr. GARCÍA AMILBURU, M., *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, EUNSA, Pamplona, 3ª ed., 2010.

[3] Cfr. MC INTYRE, A., *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*, Eiunsa, Barcelona, 1994.

[4] Cfr. IBAÑEZ-MARTIN, J. A., «Filosofía de la Educación», en *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Anaya, Madrid, 1984 e Id., «El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo», en VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1989, pp. 409-419.

[5] Cfr. JOVER, G. y THOILLEZ, B., «Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿Una ecuación imposible?» en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. 22, 2 (2010), pp. 43-64.

[6] Cfr. HALDANE, J., «Metaphysics in the Philosophy of Education», en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 23 (1989), pp. 171-183.

[7] Cfr. CHOZA, J., «Unidad y diversidad del hombre. Antropología versus metafísica», en *La realización del hombre en la cultura*, Rialp, Madrid, 1990, pp. 225-245.

[8] Cfr. PETERS, R. S., «Philosophy of Education», en HIRST, P. (Ed.), *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Routledge, London, 1983, pp. 30-61.

[9] Cfr. SACRISTÁN, D., «La Filosofía de la Education en España», en VV.AA. *La Filosofía de la Educación en Europa*, Dykinson, Madrid, 1985, pp. 75-117; JOVER, G., «Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century - Origins, Political Contexts, and Prospects», en *Studies in Philosophy and Education*, vol. 20 (2001), pp. 361-385.

[10] Cfr. GARCÍA ARETIO, L. et al., *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad*

actual, UNED-Narcea, Madrid, 2009, pp. 244-254.

[11] MEDINA, R., «La educación, objeto de reflexión científica», en VV.AA., *Teoría de la Educación*, UNED, Madrid, 2001, 297-316, p. 309.

[12] GARCÍA ARETIO, L. et al., *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, p. 251.

[13] MARÍN IBÁÑEZ, R., «Prospectiva de la Filosofía de la Educación ante el siglo XXI», en VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy*, p. 440.

[14] Cfr. JOVER, G. y THOILLEZ, B., «Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿Una ecuación imposible?», pp. 43-64.

[15] Cfr. QUINTANA, J. M., *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1995.

[16] Cfr. MEDINA RUBIO, R., «Estatuto epistemológico de la Teoría de la Educación», en VV.AA., *Teoría de la Educación*, UNED, Madrid, 2001, pp. 363-384.

[17] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación;* Cfr. HIGGINS, C., *The good life of teaching*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2011.

[18] Cfr. CHOZA, J., *Antropologías Positivas y Antropología Filosófica*, Cenlit, Tafalla, 1985.

[19] Cfr. STANDISH, P., «Interview», en *PESGB Newsletter*, Dec. 2007, pp. 10-13.

[20] Cfr. BONNETT, M. y DODDINGTON, C., «Primary Teaching: What has Philosophy to Offer?» en *Cambridge Journal of Education*, vol. 20 (1990), pp. 115-121.

[21] Cfr. WHITE, J., «La Filosofía de la Educación como disciplina académica», en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 171-186.

[22] El ejemplo está tomado de Mary Warnock.

[23] Cfr. SMEYERS, P., «Revisiting Philosophy of Education», en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. 22, 2 (2010), pp. 91-116.

Capítulo 2

Presupuestos antropológicos de la educación

Se aborda seguidamente el estudio del ser humano en cuanto educable. Los demás animales desarrollan conductas instintivas y no necesitan ser educados, pero las características propias de nuestra especie —entre ellas la plasticidad biológica, la inteligencia y la libertad— hacen posible y necesaria la creación cultural que se transmite a través de la educación. Esta labor puede describirse, en un primer momento, como el proceso de incorporación de las nuevas generaciones de seres humanos a las tradiciones culturales a las que pertenecen.

Palabras clave: plasticidad biológica; cultura objetiva; cultura en sentido ¿ subjetivo; educabilidad; identidad personal; felicidad.

1. ¿POR QUÉ LOS HUMANOS NECESITAMOS QUE NOS EDUQUEN? LA EDUCABILIDAD

Como ya señaló Aristóteles, una de las características más notables de los seres vivos consiste en que no son «desde el principio» todo lo que pueden llegar a ser, sino que alcanzan la perfección que corresponde a su especie mediante la propia actividad, a lo largo de la vida. Los seres vivos son, por tanto, realidades dinámicas que regulan «desde sí mismas» sus propias operaciones. En este sentido, su naturaleza no se muestra en plenitud cuando nacen, sino más adelante: al alcanzar la madurez.

Hay que notar, sin embargo, la gran diferencia que existe entre los hombres y los vivientes irracionales —los vegetales y los animales no humanos—, porque estos últimos realizan automáticamente las funciones vitales que les conducen a la plenitud biológica, gracias a los tropismos e instintos de que están dotados naturalmente. Los seres humanos, por el contrario, debido a la plasticidad biológica, la carencia de instintos y la inadaptación natural al medio físico que nos distingue, sólo somos viables en un ámbito cultural, y privados de él no podemos desarrollarnos en cuanto humanos. Nuestra «precariedad» biológica está compensada por las posibilidades que nos brindan las facultades superiores —la inteligencia y la voluntad— que hacen posible la aparición de la cultura.

La cultura es el ámbito creado por el hombre cuando transforma el mundo físico con el fin de hacer de él un lugar habitable, un ambiente adecuado para desarrollar una existencia que trasciende los parámetros meramente materiales de la vida biológica

porque se abre a dimensiones afectivas, éticas, lúdicas, estéticas, religiosas, etc. La cultura constituye, por tanto, una *continuación* del mundo físico hecha desde la libertad, que es asumida por el hombre a modo de *segunda naturaleza* y queda incorporada al sujeto en la forma de hábitos, destrezas, habilidades, etc. Así, y sólo así se hace posible el desarrollo de la vida *humana*[1].

Las relaciones entre la dimensión biológica y la cultural en el ser humano se han malinterpretado en no pocas ocasiones —como sucede, por ejemplo, en aquellas tradiciones filosóficas que establecen una tajante oposición entre lo que *le ha sido dado al hombre* (la dotación biológica) y *lo que el hombre ha hecho de sí mismo* (el ámbito cultural)—. Esto ha conducido a considerar la biología y la cultura como dos esferas autosuficientes y clausuradas, meramente yuxtapuestas: como si hubiera un orden biológico «natural» cerrado en sí mismo, al que se superpone otro orden también completo, pero accidental y «artificial», que sería el ámbito de la cultura.

Por el contrario, la «visión sintética» según la cual los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales remiten unos a otros como elementos integrantes de esa única entidad que es el ser humano, es más conforme a la realidad[2].

Así pues, el *modo de ser* propio del hombre —lo que, en términos metafí sicos, constituye su *esencia* o *naturaleza*— incluye la cultura y se orienta hacia ella. Por tanto, es tan *natural* para el hombre la dimensión *biológica invariable*,como la *cultura*, que es *históricamente cambiante.* Los planos de lo que la biología ha dado al hombre y lo que el hombre ha hecho consigo mismo no pue den disociarse, porque para el ser humano es tan necesaria la constancia del proceso biológico, como la variabilidad de los modos de organizar su vida.

La creación cultural llevada a cabo por el ser humano puede contemplarse desde dos perspectivas diferentes:

- La *cultura objetiva* está integrada por el conjunto de artefactos o *productos culturales* que constituyen la objetivación de la actividad humana. La cultura, en este sentido objetivo, comprende los instrumentos, enseres, símbolos, códigos de valores, creencias, costumbres, instituciones, modos de comportamiento, etc., de un grupo humano. La cultura objetiva tiene cierto grado de consistencia en sí misma, porque los productos culturales —la artesanía, el lenguaje, las costumbres, etc.—, una vez creados, gozan de autonomía respecto de los sujetos a los que deben su origen, y pueden seguir existiendo cuando éstos mueren.
- Por otra parte, la *cultura subjetiva* es la *interiorización* o asimilación vital que realiza cada persona de la cultura en la que vive. En este sentido, la cultura subjetiva es el resultado del *cultivo del hombre*, gracias al cual éste va adquiriendo una mayor perfección. Comprende los conocimientos, destrezas, hábitos, etc., adquiridos por la persona, y desaparece con ella cuando muere.

Estas dos dimensiones de la cultura son complementarias y se reclaman mutuamente, porque el mundo cultural objetivo se ordena de modo primario al perfeccionamiento del ser humano —sentido subjetivo de la cultura—. Y ambas constituyen el fundamento de

toda tarea educativa, porque el ser humano interioriza el patrimonio cultural —sentido subjetivo de la cultura— de modo completamente distinto a como adquiere su dotación genética o el resto de los bienes materiales que puede obtener a lo largo de su vida —cultura en sentido objetivo—. Esto se debe a que la cultura en sentido subjetivo no es una realidad de orden sensible y, por eso, su transmisión y asimilación se realiza de manera diferente. La cultura subjetiva sólo puede asimilarse tras un *proceso de enseñanzaaprendizaje*, que sucede cuando alguien inicia a otra persona en determinadas formas culturales, y ésta las incorpora a sus propias facultades en forma de hábitos intelectuales, volitivos, motores, alimenticios, etc.

La capacidad humana de asimilar subjetivamente la cultura se llama *educabilidad* y constituye el implícito fundamental sobre el que se sustenta cualquier tarea educativa, pues ésta no se acometería si no se tuviera la convicción de que el ser humano no sólo puede aprender, sino *que necesita ser educado*[3].

La capacidad para educarse y ser incorporado al mundo de la cultura es correlativa a la racionalidad, la libertad y la plasticidad biológica propias de la naturaleza humana y, por tanto, puede considerarse una característica específica de nuestra especie, en contraste con la posibilidad de ser «amaestrado» que tienen algunos animales irracionales superiores.

La educabilidad es más que la mera plasticidad o ausencia de instintos del organismo biológico. Para ser educado el hombre ha de poseer una notable ductilidad, para recibir las influencias educativas que tanto el entorno como otros seres humanos le proporcionan; pero debe ser también capaz de desarrollar nuevas estructuras personales a partir de las influencias recibidas.

Esta capacidad humana de ser educado e interiorizar la cultura a través del aprendizaje se caracteriza por los siguientes rasgos:

— Es una cualidad específicamente humana.

— Posibilita adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

— Incluye las dimensiones biológica y cultural del hombre.

— Requiere para su desarrollo la influencia del medio exterior, tanto personal como social.

— Constituye la condición de posibilidad de un proceso perfectivo abierto, que no acaba nunca.

— Permite al sujeto dirigir este proceso hacia una finalidad que él mismo se propone.

— Sitúa a los hombres en condiciones de llegar a «ser plenamente humanos».

En resumen, la educabilidad es la propiedad o atributo de los seres humanos que les permite configurarse a sí mismos a través de un proceso permanente en el que se integran el conjunto de disposiciones plásticas propias del individuo, los influjos ambientales y su propio autogobierno.

2. ¿QUÉ DIMENSIONES HUMANAS SON EDUCABLES?

Aunque la educabilidad tenga una base psicobiológica —la plasticidad humana— no se agota en ella, sino que abarca las demás dimensiones que intervienen en el desarrollo integral del hombre.

Como se ha señalado, el ser humano puede adquirir conocimientos y habilidades, y modificar libremente su comportamiento con vistas a adaptarse a objetivos que él mismo se propone. En este sentido se puede afirmar que son educables todas las facultades humanas capaces de *adquirir conocimientos y habilidades.* ¿Cuáles son, en concreto, estas dimensiones?

- Por lo que se refiere al *organismo biológico*, hay que diferenciar dos tipos de funciones. Las *funciones vegetativas* —por ejemplo, los procesos metabólicos— se realizan al margen de nuestro conocimiento y control y, por tanto, no son susceptibles de adquirir hábitos en el sentido propio del término; por lo tanto las facultades vegetativas no son educables. Por lo que respecta a las *funciones del aparato locomotor*, sí son susceptibles de ser modificadas por el ejercicio, dentro de los límites que establece la estructura anatómica de nuestra especie. De hecho, debemos *aprender* a manejar nuestro propio cuerpo —a andar, a atarnos los zapatos, a utilizar los cubiertos, o a practicar un deporte, etc.—, pues no nacemos sabiendo hacer esas cosas, ni adquirimos estas destrezas de manera espontánea; aunque es posible llegar a dominarlas —algunas mejor que otras, y unas personas con más habilidad que otras— por medio de la repetición voluntaria de actos en una determinada dirección.
- En relación con el *conocimiento sensible*, podría parecer —y en cierta medida así es— que los actos propios de los sentidos externos se realizan de manera espontánea, sin el concurso de la voluntad. Pero también es posible *aprender a mirar* —un paisaje o una obra de arte—, *aprender a oír* música, etc. Por lo tanto, la sensibilidad externa constituye otra dimensión de la persona que se pueden educar.
- Por lo que respecta a *los afectos*, hay en ellos —sin duda— un elemento espontáneo, en ocasiones incluso contrario a las preferencias de la propia voluntad; por ejemplo, enamorarse no es algo que uno *haga*, sino más bien algo que a uno *le pasa.* Aun así, es frecuente subrayar la necesidad de una educación emocional para modular de modo oportuno los afectos y ser dueños de los propios sentimientos, o para desarrollar aquellos que son adecuados según la ocasión —como sentir disgusto ante la injusticia, compasión ante el dolor, alegría en presencia del bien, etc.— Ciertamente, educar los afectos no es tarea fácil, pero es, sin duda, una labor posible y necesaria[4].
- El objeto propio de la *inteligencia* es el conocimiento de la verdad; y en relación con la educación de esta facultad, lo primero que hay que plantearse es la posibilidad de alcanzar la verdad. ¿Existen contenidos que podamos calificar como

«verdaderos», o no hay más que opiniones, interpretaciones, puntos de vista? Las corrientes intelectuales de nuestra época parecen inclinarse por esta última afirmación. Pero, a pesar de la aparente contundencia de algunas posturas escépticas, en la práctica nadie pone en duda que sea posible alcanzar algún tipo de conocimiento verdadero —aunque éste sea provisional y perfectible—, y que se produzcan avances en el saber. De hecho, en el modo en que actuamos en la vida ordinaria se asume implícitamente que la verdad se puede conocer, enseñar y aprender. Y, por ejemplo, acudimos al médico cuando estamos enfermos, porque confiamos en que él *sabe* más sobre cuestiones de salud que un abogado, un arquitecto o nosotros mismos. Por lo tanto, se puede educar el entendimiento para que se oriente hacia la verdad y se alcance en la medida en que sea posible.

- Finalmente, la *voluntad* es la facultad que tiende al bien que le es presentado por la inteligencia, y se caracteriza porque puede determinarse a sí misma a obrar: es lo que se entiende por *libertad.* La existencia humana se desarrolla dentro de un amplio margen de indeterminación, porque nada nos atrae de manera irresistible; por eso, podemos decidir libremente en qué dirección vamos a actuar. ¿Es posible, entonces, educar la voluntad? Podría parecer que no sería legítimo intentarlo porque, si lo propio de la voluntad libre es autodeterminarse a obrar, cualquier influencia que se ejerciera sobre ella no sería educativa sino manipuladora. Sin embargo, los seres humanos también tenemos experiencia de que debemos «aprender a hacer el bien»; y en eso consiste precisamente la educación de la voluntad: en ayudar a cada persona para que quiera libremente hacer el bien que conoce, venciendo las resistencias interiores o exteriores que se opongan a ello[5].

3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DISEÑO DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Ser «humano» presupone, en primer término, poseer un tipo peculiar de organismo: aquel que es propio de la especie *homo sapiens sapiens.* Pero para ser «plenamente humano» es necesario un proceso de aculturación —interiorización de la cultura—, pues los hombres no podemos vivir al margen de un ámbito cultural. Y para realizarse como «uno mismo» se requiere además haber podido tomar decisiones libres de acuerdo con el proyecto existencial que cada uno se ha trazado para sí mismo.

La «identidad personal» es el elemento clave de la propia realidad subjetiva, y se forma gracias a la interacción con otros seres humanos en el seno de una cultura particular. Una vez que la identidad personal ha tomado forma, ésta puede evolucionar homogéneamente, modificarse o incluso reestructurarse de nuevo a lo largo de la vida en función de las circunstancias externas, las relaciones interpersonales que se mantienen y las decisiones libremente tomadas. La formación de la identidad personal es por tanto el resultado de un proceso de individuación integrado por cuatro factores: el *yo puntual*, el

organismo biológico, la cultura y *las decisiones libres de la persona*[6].

a. En las etapas iniciales de la vida, los individuos de la misma especie son prácticamente indiscernibles unos de otros, y se van diferenciando como resultado de su propio desarrollo. Pero este proceso consiste en la progresiva individuación de «algo» que ya debe ser individual, distinto de todos los demás seres de su especie, que permite reconocer una continuidad en lo que se está individuando. Si no fuera así, en vez de desarrollo de una individualidad habría que hablar de sustitución de un individuo por otro. Pues bien, a ese «algo» que es individual desde el inicio y que permanece a través de los cambios es a lo que se llama el yo. El *yo* constituye el primer principio de individuación y es el sujeto último de predicación de todas las demás propiedades que puedan atribuirse a cada ser humano a lo largo de su vida.

b. El segundo principio de individuación es el *organismo biológico.* Cada persona posee en su carga genética una combinación bioquímica irrepetible —el ADN— distinta a la del resto de los humanos. Esta identidad genética queda constituida en el momento de la concepción, y se desarrolla hasta la formación completa del organismo, de acuerdo con las leyes embriológicas. Desde el momento de su nacimiento, cada ser humano puede distinguirse de los demás por su cuerpo; pero el desarrollo biológico no acaba con el nacimiento aunque, cuando ve la luz, el hombre ya tiene configurados de modo irreversible los sistemas nervioso y endocrino, y el temperamento o tipo constitucional psicológico.

c. La cultura constituye el tercer factor de individuación personal. El proceso de maduración biológica del hombre no acaba con el nacimiento, sino que hace falta un largo periodo en el que los factores culturales entren en concurrencia con los procesos biológicos, para que se produzca una maduración auténticamente humana. Por eso, el ser humano es el viviente que tiene una infancia más prolongada. Como ya se dijo, sólo es posible asimilar subjetivamente la cultura a través del proceso de enseñanzaaprendizaje; por eso la educación ejerce una influencia decisiva en la constitución de la identidad personal a este tercer nivel.

El conjunto de estos tres primeros principios de individuación —el «yo» como sujeto último de atribuciones, el *organismo biológico* y el proceso de aculturación inicial— se llama «síntesis pasiva», porque la persona no puede decidir sobre estas cuestiones que le afectan tan esencialmente. Así, nadie ha sido consultado acerca de si quería o no nacer, si deseaba poseer el cuerpo o el temperamento que tiene, ni ha podido elegir cuál iba a ser su lengua materna o la cultura en la que se llevaría a cabo su socialización primaria; de hecho, para cuando alguien puede empezar a decidir qué y cómo quiere ser, lleva ya viviendo varios años y posee una imagen del mundo determinada, fruto de su socialización inicial. La persona se encuentra «situada» en las coordenadas peculiares de la síntesis pasiva, por eso, la educación recibida —de modo particular, durante los primeros años— juega un papel decisivo en la historia personal de cada ser humano.

d. Cuando el proceso de socialización primaria ha concluido, el sujeto es alguien para

sí mismo y para los demás en un ámbito social. Su temperamento se ha modulado según un cierto carácter y vislumbra los cauces, valores e ideales de la realización de su proyecto existencial. Sólo cuando está asentado este fundamento se puede ejercer el poder de decisión real sobre la propia vida. Entonces interviene la *acción humana libre* como el cuarto factor del proceso de individuación.

El ser humano elige entonces un proyecto para su vida, y se orienta a su consecución empleando los medios que considera más adecuados. Y aunque cada uno se fija su propia meta en la vida, todos tenemos el mismo deseo último: ser felices.

La cuestión acerca de la *felicidad* y el *sentido de la existencia* son temas estrechamente vinculados a otras preguntas fundamentales que cada uno debe hacerse a sí mismo, tales como: ¿Quién soy yo? ¿Quién quiero llegar a ser? ¿Cómo quiero vivir? ¿De dónde vengo y a dónde me dirijo?, etc. Por muy diferentes que sean las respuestas que se ofrezcan a estos interrogantes, todas tienen en común un elemento: coinciden en la necesidad de hacer realidad el proyecto que cada persona se traza para su vida, qué considera que es lo que *da sentido* a su existencia.

Sin embargo, aunque el deseo de felicidad sea la inclinación más universal que existe, no es fácil determinar en concreto cuál es el contenido material de la felicidad para cada persona.

- Cuando nos preguntamos en qué consiste *objetivamente* una vida lograda, nos estamos moviendo en la dimensión de la *igualdad radical del género humano.* ¿Qué se puede decir a este respecto? En ocasiones, cuando se trata de cuestiones complejas, como es el caso que nos ocupa, es mejor aproximarse a ellas utilizando una vía negativa. Por eso resulta más fácil enumerar aquello sin lo que no es posible vivir una existencia feliz. Así, analizando su estructura psicosomática, se puede afirmar que cuando el hombre no tiene cubiertas mínimamente las *necesidades biológicas* —comida, vestido, cobijo, etc.— es muy difícil que pueda darse una vida plena. Asimismo, el hombre tiene otro tipo de necesidades —afectivas, intelectuales, volitivas, etc.—, que es necesario atender para vivir una vida lograda. En ese sentido, la ausencia de vínculos personales —la soledad, el amor no correspondido, el desprecio, etc.— así como la ignorancia y la falta de libertad son contrarias a la felicidad humana.
- Por lo que respecta a la *vivencia subjetiva* de la felicidad —que es la que más interesa a cada uno en el plano existencial— ésta se halla íntimamente vinculada a que la persona *encuentre sentido* a lo que hace: tanto a cada uno de sus actos singulares, como a la vida considerada en su conjunto. Cuando se trata de responder a la pregunta acerca de la felicidad *personal* no es suficiente con que se den las condiciones objetivas que se consideran indispensables para que el hombre pueda sentirse dichoso, sino que es necesario además percibir que la propia existencia es valiosa —que es útil para algo y, sobre todo, *que le importa a alguien*— ya que, de lo contrario, toda la vida se vuelve irrelevante.

En resumen, desde el punto de vista objetivo, un proyecto vital que puede hacernos felices debe estar conforme con las condiciones generales de la perfección de la naturaleza humana, que es un ser corpóreoespiritual. En su vertiente subjetiva, el modelo de existencia que la persona proyecta para sí misma debe tener en cuenta sus condiciones particulares, pues cada varón, cada mujer, es una modalización concreta de la naturaleza humana y no existe nadie que sea un «ser humano en general».

Para acertar en el diseño del propio proyecto existencial se recomienda proceder en tres etapas: *adquirir un conocimiento suficiente de sí mismo*; *aceptarse como uno es;* y *proponerse una meta ambiciosa pero asequible*, que tenga en cuenta las condiciones personales de cada uno.

a. La pregunta ¿Cómo puedo ser feliz? Es sustituible por estas otras: ¿Qué quiero llegar a ser?, o ¿Cómo quiero llegar a ser? Para conseguir un objetivo es imprescindible conocer la meta que se desea alcanzar, y también es igualmente necesario saber el punto desde el que se parte: en este caso, quién soy yo, cómo soy yo. Por lo tanto, antes de pensar en lo que uno querría llegar a ser es preciso conocerse a sí mismo. Este conocimiento debe abarcar los aspectos biológico, psicológico, biográfico y sociocultural del ser humano, pues todos ellos forman parte de lo que *es* la persona concreta.

b. Para ser feliz, además del conocimiento propio, es imprescindible la aceptación de uno mismo. Al conocernos se proyectan luces y sombras sobre nuestra persona; aspectos que gustan y otros que se consideran negativos —ya que nadie es perfecto, ni existen situaciones o biografías que no sean mejorables—. Pero, aun rechazando todo conformismo, hay que aceptar la realidad tal como es, porque sólo aceptándola es posible mejorarla efectivamente.

c. Sólo después de las dos etapas mencionadas es adecuado plantearse el diseño del proyecto vital al que cada uno vincula el contenido subjetivo de su felicidad y la experiencia común que señala que la exigencia del *significado* ocupa un lugar imprescindible en la conducta humana, porque las acciones, deseos y proyectos de la persona han de tener *sentido*para ella.

4. EL ARTE DE EDUCAR

Educar personas no es una tarea comparable a producir o fabricar objetos: no es un proceso en el que una materia prima —el alumno— se troquela hasta conseguir la forma previamente determinada.

Conviene recordar a este respecto la distinción establecida por la filosofía griega clásica entre *poiesis* y *praxis.* La capacidad operativa humana se despliega en dos direcciones:

— La primera de ellas es la *producción o fabricación de objetos* (*poiesis*; en inglés

se emplea el verbo *to make)*, por la que el sujeto realiza algo que es exterior a sí mismo.

— La segunda es la *acción (praxis;* en inglés *to do)*, cuyo efecto no es una realidad material sino algo que, de algún modo, queda en el sujeto que obra y le perfecciona.

«Educar» no es una actividad que pueda incluirse entre las tareas productivas sino que constituye una *praxis* particular, muy cercana a la creación artística y, como tal, está orientada por unos principios intrínsecos a la acción misma que son los que permiten distinguir las buenas prácticas educativas de las que no lo son.

Los problemas que deben afrontarse en la educación se inscriben en una amplia red de cuestiones intelectuales, morales y normativas que impiden considerar esta labor como un trabajo mecánico. Por eso se ha comparado tradicionalmente la educación con un arte, una tarea artesanal. Y, como en cualquier labor artística, los buenos resultados son fruto del entrelazamiento de las condiciones naturales de quien actúa, los conocimientos que ha adquirido y la prudencia para aplicar los procedimientos adecuados en cada momento.

Decía Maritain que la educación es un arte que imita las vías que la naturaleza sigue en sus propias operaciones. Es un arte semejante a la agricultura o a la medicina porque, a pesar de todos los estímulos y guías exteriores que puedan proporcionar el maestro, el labrador o el médico, el impulso hacia el perfeccionamiento humano, el crecimiento de la planta o la recuperación de la salud provienen fundamentalmente «desde dentro» del viviente, y los estímulos externos sólo son capaces de prestar una ayuda que facilite estos procesos.

Así, aunque hay sin duda aspectos «técnicos» en la tarea educativa, éstos no son nunca los más determinantes, porque en su ejercicio prevalecen los rasgos no mecánicos, «artísticos», y un buen educador ha de responder a los retos y necesidades que plantea cada persona y cada ocasión particular. Sin embargo, los educadores no gozan de la misma libertad que tienen los artistas quienes, en cierto sentido, pueden hacer lo que quieran y sólo están sometidos a los condicionamientos de la materia con la que trabajan y a sus propias habilidades artísticas e inspiración. Por el contrario, la tarea de los educadores está sometida a importantes requerimientos de orden moral, científico, social y político. La educación se sitúa, por tanto, en un terreno intermedio entre la creatividad personal casi infinita del artista, y la obediencia mecánica a unas reglas propia del trabajo técnico.

---

[1] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., «Cultura», en FERNÁNDEZ LABASTIDA, F.-MERCADO, J. A. (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL:**http://www.philosophica.info/voces/cultura/Cultura.html** (Último acceso 1 Noviembre 2011).

[2] Cfr. GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1987.

[3] Cfr. REKUS, J., «The Religious a priori of Teaching», en *Philosophy of Education Society of Great Britain,*

Conference Programme and Abstracts, Oxford, 2011, pp. 35-41.

[4] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., «¿Es posible educar los afectos?», en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación*, pp. 269-282.

[5] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., «El sentido de la acción humana», en RUIZ CORBELLA, M., (Coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 2003, pp. 35-52.

[6] Cfr. CHOZA, J., *Manual de Antropología Filosófica*, Rialp, Madrid, 1987, pp. 415-431.

Capítulo 3

Conceptualización y ámbitos del proceso educativo

¿Cuándo un determinado proceso merece el calificativo de educativo? El objeto de este capítulo es rastrear las posibilidades de conocer el fenómeno educativo que nos ofrece la Filosofía de la Educación. No es posible acercarnos a esta actividad de forma unidireccional, ni contentarse con una sola definición para esclarecer su significado. Una de las consecuencias que tiene la indagación especulativa sobre la naturaleza de la educación, tiene que ver, paradójicamente, con la práctica y el quehacer docente, ya que la clarificación del fenómeno incide directamente en el rigor y la elaboración técnica con que se plantean las intervenciones y programas educativos. Saber de lo que se habla, clarificar y ordenar las ideas es la mejor forma de afrontar un problema educativo. Así, este capítulo se plantea un recorrido por el sentido etimológico del concepto de educación para estudiar también los ámbitos y entornos de realización del proceso educativo.

Palabras clave: educación; *paideia;* intencionalidad; relacionalidad; edu¿cación formal; educación no formal; educación informal; educación virtual.

1. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Para comenzar a esclarecer el significado del término «educación», vamos a realizar una triple aproximación al concepto: etimológica, conceptual y del análisis del lenguaje. Acudiremos a las fuentes originales, al significado eti mológico del término educación y las tradiciones que lo sustentan. Trataremos de esclarecer su significado recurriendo a la metodología del análisis del lenguaje, y se utilizará recurso a las autoridades, para presentar las definiciones más destacadas a lo largo del tiempo, y extraer a partir de ellas las características más significativas del concepto de educación.

Origen etimológico del término educación

Mediante el análisis etimológico damos cuenta del origen de las palabras. Es sabido que el término castellano educación procede del vocablo latino *educo.* Los estudios sobre su origen etimológico[1] muestran que el término educación proviene tanto de *educare* (que significa «alimentar», «cuidar de», criar, conducir o guiar, proporcionar lo necesario desde fuera), como de *educere* (que significa «extraer», «sacar de dentro afuera» algo que ya estaba ahí). Tradicionalmente se ha admitido que el primer sentido acentúa la

necesidad del educador para el desarrollo del educando, mientras que el segundo pone de relieve la autonomía del propio educando, la centralidad del que se educa. Tanto en un sentido como en otro, se nos revela un tipo de relación educativa intersubjetiva.

Si la tradición latina *(educare / educere)* acentúa la dimensión intersubjetiva y no meramente individual en el proceso educativo, también es necesario tener en cuenta la riqueza semántica que ha supuesto la aportación de la tradición griega *(naiSsía, paideia)*, donde se subraya sobre todo la dimensión comunitaria del proceso, esto es, el papel de la tradición y la propia comunidad en la constitución del fenómeno educativo. No en vano el término significaba originalmente «nutrición».

Por un lado, hace referencia a la tradición y a la cultura, y por otro subraya el compromiso del individuo con la comunidad. En este sentido, se refiere a la formación cívica y moral del ciudadano; esto es, a la adquisición de aquellos rasgos que lo distinguen como miembro de una comunidad determinada. Así, a partir de Sócrates, *paideia* significará la formación cívica y moral del ciudadano[2].

Ayuda a entender su significado, en su originalidad griega, señalar que,

> «El concepto de *paideia* tal y como ocurre con otros conceptos de gran envergadura (la filosofía o la cultura, por ejemplo), se niega a dejarse encerrar en una fórmula abstracta. No se entiende toda la riqueza de su contenido hasta después de haber leído su historia y ver, a través de sus vicisitudes, cómo ha llegado a su acepción definitiva. Al servirme de una palabra griega para una cosa griega, quise hacer comprender que se debe considerar la palabra *paideia* con los ojos de los griegos y no con nuestros ojos de hombres modernos. Es imposible evitar el empleo de expresiones actuales como civilización, cultura, tradición, literatura, o educación. Pero ninguno sustituye realmente lo que los helenos entendían por *paideia.* Cada una sólo informa de uno de sus aspectos: si no es tomándolas todas juntas, no las podremos emplear para expresar el sentido completo de la palabra griega. Por otra parte, la esencia misma del humanismo y la actividad humanista se basa en la unidad original de todos estos aspectos —que es lo mismo que expresa el término griego— y no sobre la diversidad que la evolución moderna destaca y precisa»[3].

Desde la tradición griega, la noción de *paideia* expresa los «ideales» de una civilización, una cultura, una tradición. En suma, el *ethos* valioso que una determinada comunidad trata de conservar y transmitir mediante la educación.

Un concepto que también muestra el peso que tiene la tradición y la cultura en la configuración del fenómeno educativo es el término alemán *bildung.*En España se traduce por formación y hace referencia a la cultura que adquiere una persona como resultado de la formación en los contenidos de una tradición: en este sentido alude tanto al proceso por el que se asimila la cultura como a la cultura misma en cuanto patrimonio personal.

Así, desde el análisis etimológico podemos comprobar los diferentes acentos con que puede expresarse el fenómeno educativo. Esto contribuye a que hayan proliferado las definiciones que tratan de acotar su significado, acentuando diversas dimensiones.

Definiciones de educación: características principales

Junto al estudio etimológico, otra vía que podemos explorar para acceder al significado del concepto de educación es el recurso a las autoridades. En este punto se

van a sistematizar y clasificar algunas de las definiciones más importantes que se han elaborado, con el fin de establecer e individualizar los rasgos más significativos del fenómeno educativo.

Para Sarramona la palabra educación designa el resultado o producto de una acción. Así podemos hablar de buena o mala educación, de una educación progresista o conservadora, etc.; y también puede aludir al proceso que relaciona de manera prevista o imprevista dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio de influencias recíprocas. Este último sentido es el que suele usarse en la elaboración teórica de las ciencias de la educación.

Sintetizando sus notas fundamentales, Sarramona establece las siguientes: proceso esencialmente dinámico entre dos personas, que proporciona metas y ayudas para alcanzarlas, partiendo de la aceptación consciente del sujeto; pretende el perfeccionamiento del individuo como persona; busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social; significa un proceso permanentemente inacabado a lo largo de la vida; el resultado, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre[4].

Fermoso agrupa las definiciones de educación de acuerdo con su vinculación a distintas escuelas (idealista, realista, escuela nueva, naturalista, etc.), diferenciando entre *definiciones descriptivas* y *definiciones estipulativas*. Mientras las primeras se centran en la descripción del fenómeno, las estipulativas establecen una prescripción, tiene un carácter normativo[5].

Por su parte, García Carrasco y García del Dujo dividen las definiciones según pongan el acento en el objetivo, el agente, los elementos, o en la especificidad del proceso educativo, tal y como recoge el Cuadro 3.1 [6].

Cabe también destacar dos definiciones clásicas, propuestas por García Hoz y Castañé. Para el primero, la educación se orienta al «perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas»[7], que Castañé describe como «desarrollo intencional perfectivo»[8]. Este autor señala además que el concepto de educación incluye aspectos contrapuestos: expresa a la vez determinación objetiva y apertura personal liberadora.

CUADRO 3.1. *Clasificación de las definiciones de educación*

Hacen referencia al *objetivo ideal*	«Educación es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles» (Platón, *Leyes*, L.VII).
Ponen de relieve el *papel del agente educador*	«La educación es acostumbrar a otro a algún uso por el cual está más próximo el modo de obrar natural» (R.Lullio, *La doctrina pueril)*. «La educación es la operación por la cual un espíritu forma a otro espíritu y un corazón forma a otro corazón» (J. Simon). «La educación es un conjunto de acciones voluntarias por las que un hombre trata de elevar a su semejante hasta la perfección» (Marion).
	«La educación es una acción del educador, intencional, que podría

Resaltan los *elementos* conscientes y deliberados, la intencionalidad	decirse desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo: todo ello, mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontánea como instintivamente, o en forma de una colaboración también intencional» (F. Ginerde los Ríos).
Originalidad como *proceso* específicamente humano	«Educación es el desenvolvimiento armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales» (Denzel).

Fuente: García Carrasco, J. y García Del Dujo, A.: 1996.

Más recientemente, Savater ha definido la educaciónv de un modo interesante:

> «Educar es *creer* en la *perfectibilidad* humana, en la *capacidad* innata de aprender y en el *deseo* de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y *merecen serlo*, en que los hombres podemos *mejorarnos* unos a otros por medio del conocimiento»[9].

Esta conceptualización del fenómeno educativo se distingue de las definiciones convencionales que se han hecho de la educación porque considera:

- En primer lugar, la idea de «educación» como una «creencia». Esto puede entenderse en un doble sentido. Por un lado, en cuanto la educación aparece conformada por convicciones y valores diferentes, algo que confiere una especial *densidad* al proceso educativo; y por otro, la educación en cuanto proyectada al futuro, intencional.
- En segundo lugar, destaca el «contenido de la creencia», la noción de perfectibilidad humana; esto es, la posibilidad de que mediante la educación pueda alcanzase la *plenitud*.
- En tercer lugar, la necesaria interacción entre lo biológico (como «capacidad innata») y lo cultural (como el «deseo», expresado y condicionado en muchas ocasiones por factores como la motivación, el interés, etc.).
- En cuarto lugar, manifiesta que existen elementos suficientemente valiosos en la civilización (en forma de símbolos, técnicas, valores, hechos) como para que merezca la pena transmitirlos de una generación a otra, aludiendo implícitamente en este punto a la necesidad pedagógica de la tradición y la transmisión de cierto sentido de pertenencia y contingencia.
- Por último, destaca la referencia a la relacionalidad humana. El hombre no puede educarse en soledad, subrayando así la índole éticomoral que anida en todo fenómeno educativo.

Sanvisens y Sarramona enumeran las siguientes características propias de la realidad educativa: capacidad subjetiva, carácter conductivo, ser una vía de perfeccionamiento, función receptiva y activa, orientación a patrones o valores, intencionalidad, y por último, continuidad y gradación[10].

Para Castillejo la característica esencial del proceso educativo es su «poder configurador», que se expresa y se concreta procesualmente en la consecución de un *«pattern»*, un objetivo, tenido como plausible y optimizador; es decir, la intencionalidad[11].

Por su parte, Pring afirma que no es extraño que un fenómeno tan rico en matices como es la educación, no pueda ser abarcado en una única expresión omnicomprensiva; si bien existen algunos rasgos del proceso educativo que son compartidos por la mayor parte de los autores, y se incluyen en muchas de las definiciones de este concepto, aun estando elaboradas desde teorías pedagógicas muy diversas. A modo de ejemplo, en una obra reciente se señala que algunos términos que están siempre presentes en cualquier definición de educación son: perfeccionamiento, socialización, autorrealización, intencionalidad, comunicación, influencia, fin, etc.[12].

Pring menciona ocho rasgos característicos de los procesos educativos[13]:

1. En primer lugar, nadie discute la *importancia* de la educación: cuando se trata de corregir desórdenes sociales, promover los valores democráticos, mejorar el comportamiento cívico en sus múltiples manifestaciones, elevar el nivel de vida de los países del Tercer Mundo o asegurar la calidad del capital humano en los del Primero y un largo etcétera, la mirada se vuelve sistemáticamente hacia la educación en busca de un futuro mejor. La educación constituye, ciertamente, la base por donde deberían empezarse a edificar las reformas sociales, económicas y morales que es necesario acometer en la actualidad.

2. También se asume, a modo de principio, que la educación es un proceso orientado al *perfeccionamiento* del ser humano. El hombre alcanza su verdadera medida gracias a la educación, de manera que una actividad se considera *educativa* cuando contribuye a la mejora de la persona en cuanto tal y le abre las puertas para acometer sucesivos desarrollos positivos en el futuro.

3. El perfeccionamiento al que se orienta la educación, debe abarcar *todas las capacidades humanas*. La educación ha de contribuir, por tanto, a la mejora de la persona en su conjunto, permitiéndole adquirir los conocimientos y habilidades que precisa para hacer frente a las necesidades específicas de los diferentes ámbitos que configuran la existencia humana: biológico, interpersonal, socioeconómico, religioso, etc. En este sentido, «educación» es un concepto más amplio que «capacitación profesional», que siempre mira a la realización de una tarea concreta, particular.

4. Todo proceso educativo incluye —de modo más o menos sistemático— la *transmisión de conocimientos*, y el alumno tiene que asimilarlos, es decir, *aprenderlos*.

5. La educación es un proceso cuyos resultados *no se logran sin esfuerzo.* Éste es necesario tanto por parte del educador como por parte de quien se educa. Quien enseña debe poner los medios que estén a su alcance para favorecer el aprendizaje; y el alumno también, porque el aprendizaje no es algo que «ocurra» sin más, en contra o al margen de su voluntad. Para aprender y educarse hay que entender,

interiorizar y retener una serie de conocimientos, adquirir unas habilidades, adoptar unas actitudes.

6. La educación cumple un papel imprescindible en la *socialización* de las personas, porque es el camino mediante el que se introduce o *inicia* a los alumnos en las tradiciones públicas y demás aspectos de la cultura objetiva del grupo humano al que se pertenece, o al que alguien está interesado en integrarse.
7. El proceso educativo tiene, en su esencia, la estructura propia de un *proceso de comunicación:* hay un emisor, un receptor, un mensaje y un contexto en el que estos elementos se relacionan.
8. Por último, si se tiene en cuenta que la educación se ordena al *perfeccionamiento*, a la *mejora* del ser humano, ha de concluirse necesariamente que el lenguaje más adecuado para expresar esta tarea no es el meramente descriptivo, sino aquel que incluye referencias a juicios de valor. De hecho, las nociones de «perfeccionamiento» y «mejora» que están implícitas en la misma idea de educación, remiten a lo que se considera *valioso* y, por tanto, digno de ser promovido y alcanzado. Por otra parte, al educar no se pretende únicamente ofrecer al alumno algo *bueno*, sino *lo mejor* para él; la educación no busca el perfeccionamiento de las capacidades humanas consideradas aisladamente, sino que la persona mejore en su totalidad. La educación es una práctica moral porque constituye el encuentro entre dos libertades y no es posible omitir la referencia a lo valioso, a lo bueno, a lo mejor, cuando se aborda su ejercicio. En consecuencia, la educación no sólo debe ser evaluada en función de parámetros pragmáticos —dirigidos a comprobar la utilidad o eficacia técnica de algunas decisiones pedagógicas— sino que ha de juzgarse principalmente de acuerdo con criterios éticos —referidos a la bondad o maldad de determinadas medidas y actitudes—, en cuanto favorecen, o no favorecen, que pueda lograrse el fin último de cada persona.

Teniendo esto presente, la educación puede describirse como un conjunto de tareas orientadas *a promover el aprendizaje, y cuyo ejercicio requiere poseer unas habilidades técnicas, morales y artísticas vinculadas esencialmente con la dimensión personal del ser humano.*

Las *habilidades* hacen referencia sobre todo a la instrumentalidad técnica de la profesión y son capacidades sistemáticas, rutinarias, adecuadas para afrontar con éxito las regularidades propias de la actividad educativa. Pero para realizar bien su trabajo, el educador no sólo necesita aprender a aplicar unas técnicas que le vienen ofrecidas desde fuera, sino que debe estar en condiciones de *dar respuestas personales prudentes* que nacen desde dentro de él mismo, de las buenas disposiciones morales de su carácter. En efecto, mientras que las acciones productivas sólo requieren que el agente posea las habilidades adecuadas para ejecutarlas con perfección técnica o mecánica, la acción práctica que exige además el ejercicio de disposiciones operativas —hábitos— que facilitan *obrar bien:* lo que tradicionalmente se ha llamado virtudes morales.

Propiedades del hecho educativo

La educación se caracteriza, por tanto, por tener tres propiedades: se trata de una realidad de índole *intencional, éticomoral* y *relacional.* Estas propiedades configuran un entramado de valores esenciales —confianza, esperanza pedagógica, etc.— que pueden denominarse «intangibles pedagógicos» de difícil control y medición, ya que, como se ha mencionado, es necesario pensar la educación como un «arte» más que como una «técnica».

- El *carácter intencional* es, en efecto, una de las propiedades constitutivas del fenómeno educativo[14]. Hay dos ámbitos en los que se expresa la intencionalidad educativa. Por un lado, una *intencionalidad educativa* personal, que hace referencia tanto a la conciencia del propio educando sobre su proceso educativo (autoeducación) como a la intencionalidad del educador. El segundo ámbito de la intencionalidad se denomina *intencionalidad educativa colectiva*, que no es sino la posibilidad de que una determinada comunidad (cultural, religiosa, pedagógica, etc.) proyecte su voluntad educadora, incluso promoviendo y dirigiendo centros docentes.
- El *carácter éticomoral* del fenómeno educativo puede observarse desde dos perspectivas. Por un lado, la educación implica la búsqueda de la plenitud personal y por tanto el esfuerzo por lograr estilos de vida va liosos. Así, nociones como perfección y plenitud se encuentran dentro del marco de la reflexión éticomoral de la educación. Sin embargo, no existe acuerdo unánime en el contenido de tales conceptos ya que cada uno puede tener razonablemente, de forma individual o compartida, sus propias convicciones sobre lo que es valioso y las mejores maneras para conseguirlo. De ahí la necesidad de una reflexión continua sobre las formas de educación y las finalidades educativas más deseables y humanizadoras, todo desde un marco de respeto y tolerancia a proyectos diferentes del propio. Por otra parte, el carácter moral viene determinado por el encuentro de dos libertades, la libertad del educando y la del educador, y la responsabilidad de que cada uno de ellos asume en el uso de su libertad en la configuración de la relación educativa.
- El *carácter relacional* constituye la tercera propiedad del fenómeno educativo, y puede considerarse también desde una doble perspectiva: *intergeneracional*, pues son las generaciones presentes, adultas, las que tienen la responsabilidad de educar a los «recién llegados», produciéndose así renovación y continuidad; e *intrageneracionalmente*, ya que la educación siempre depende de la presencia de un tú (virtual o real) con quién iniciar un proceso de comunicación.

2. ÁMBITOS Y MODALIDADES DE REALIZACIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO

Los ámbitos de la educación

Los lugares, las formas y los momentos en los que el ser humano desarrolla todas sus capacidades son muy variados, de ahí que la educación no puede reducirse a aquello que ocurre en la escuela durante la infancia. Una de las funciones de la Filosofía de la Educación consiste en indagar acerca de las condiciones de posibilidad que deben reunir los diferentes espacios y formas que reclaman el calificativo de educativo.

En este sentido, y junto a la tríada clásica que distingue entre los ámbitos formal, no formal e informal de la educación[15], también se hace necesario reflexionar sobre las posibilidades educativas que ofrece el ciberespacio. En este apartado nos detendremos a estudiar las condiciones y criterios que permiten identificar cada uno de los diversos ámbitos y modalidades en los que se expresa el fenómeno educativo.

¿Qué criterios pueden establecerse para delimitar los ámbitos de la educación formal, no formal e informal? Podemos hacer una primera distinción entre los ámbitos formal y no formal, por un lado; y la educación informal por otro[16].

Así, la *intencionalidad del agente*, el *carácter metódico o asistemático del proceso* y su *metodología y estructuración*, permiten distinguir los procesos de educación formal, no formal e informal.

En primer lugar, la *intencionalidad* determina los ámbitos formal y no formal, mientras que aquellos procesos carentes de ella conformarían el universo de la educación informal. Sin embargo, como advierte Trilla, es arriesgado afirmar que todos los procesos de educación informal carecen de intencionalidad y para explicarlo indica el caso de la familia[17].

Además, en un contexto hipereducativo donde los recursos de formación son prácticamente ilimitados, también hay que considerar el peso de la propia intencionalidad del educando y no sólo del educador, sobre todo cuando los sujetos han pasado la edad escolar. Esto es, la conciencia y voluntad de educarse del propio sujeto, mediante los recursos más diversos que tenga a su alcance. Así, por ejemplo, ¿podrían considerarse casos de educación informal aquellos procesos en los que una persona utiliza un tutorial descargado de Internet para elaborar una receta de cocina, maquillarse o hacer una modificación en su automóvil? Sin duda, en la mayoría de los procesos de educación informal, la voluntad de educarse recae del lado del propio educando.

El segundo criterio tiene que ver con el *carácter asistemático* de los procesos de educación informal. Para Trilla, estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inscrito inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre el proceso, cuando es inmanente a otro contenido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa[18].

Por otra parte, se pueden diferenciar los ámbitos de educación formal y no formal teniendo como referencia el *criterio metodológico y* el *estructural.* La educación no formal —como indica su formulación negativa— suele definirse por oposición a la educación formal. Así y en general, podemos definir la educación no formal como aquellos procesos educativos intencionales que se desarrollan fuera del ámbito formal.

Siguiendo a Trilla la educación no formal supondría la aplicación de metodologías que se apartan de las formas canónicas o convencionales: enseñanza y aprendizaje presenciales, establecimiento de un espacio propio, tiempos prefijados en la actuación, separación institucional de dos roles asimétricos y complementarios, preselección y ordenación de los contenidos por medio de planes de estudio y la descontextualización de los aprendizajes, etc. Este criterio, sin embargo, no resulta definitivo para separar los ámbitos formal y no formal. Es necesario recurrir al criterio estructural[19].

El criterio estructural hace referencia a la legitimidad de la educación formal desde un sentido jurídicoadministrativo. Desde esta aproximación lo formal sería aquello que en cada momento definen las Administraciones Públicas, existiendo un mayor control del proceso educativo, que sería más laxo en los procesos no formales, que son definidos como el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de objetivos explícitos de formación o instrucción que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado[20].

Por su parte, para Vázquez los conceptos de educación formal, no formal e informal pasan por una red de relaciones de semejanza y contraposición de acuerdo con criterios de duración, universalidad, institución y estructuración, recogidos en el Cuadro 3.2 [21].

Las modalidades educativas

Junto a estos ámbitos, ya clásicos en la doctrina pedagógica, es necesario incluir una reflexión sobre los nuevos espacios en los que se desarrollan los procesos educativos. Nos referimos a los espacios creados a partir de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos, sobre todo, al auge educativo de Internet. Así, junto a la modalidad presencial, también es necesario incluir el *e-learning* entre las formas de realización del fenómeno educativo en cualquiera de los ámbitos citados. La aplicación de los medios tecnológicos a los procesos de enseñanza no es nueva[22], pero sí es novedoso el impacto que en tan poco espacio de tiempo ha tenido Internet en los procesos educativos.

CUADRO 3.2. *Caracterización de los diversos ámbitos educativos*

	Educación formal	Educación no formal	Educación informal
Duración	Determinada (periodo limitado establecido por las administraciones públicas).	Determinada (delimitada por el agente responsable del programa).	Ilimitada (a lo largo de la vida).
Universalidad	Limitada (únicamente es universal, y también gratuita, la educación considerada por las administraciones como básica).	Limitada (dirigida a un conjunto determinado de personas con características comunes).	Ilimitada (de una u otra forma afecta a toda la población).
Institucionalización	Altamente institucionalizada (cuenta además con instituciones específicas como la escuela).	Institucionalizada (puede desarrollarse en instituciones creadas para ello pero también en otros contextos como el laboral, etc.).	No aparece institucionalizada.
Estructuración	Altamente estructurada.	Altamente estructurada.	No aparece con estructuración.

Se entiende por *e-learning* el aprendizaje electrónico, esto es, el que se produce utilizando recursos electrónicos, ya sea un ordenador o Internet. Bajo esta denominación se engloban conceptos tales como educación virtual, teleformación, aprendizaje *on line*, etc.

Podemos señalar una serie de características que cumplen los procesos calificados como *e-learning:* se produce en red, llega al usuario final a través de un ordenador, está basado en modelos pedagógicos más allá de los paradigmas de formación tradicionales, etc.[23]. Los rasgos más significativos de esta modalidad serían la deslocalización y la atemporalidad. Estas características, sobre todo la deslocalización, favorecen la aparición de otra submodalidad incluida en el *e-learnig* como es el *m-learning* (*mobile learning)*que facilita la adaptación de los procesos de aprendizaje a dispositivos móviles.

Por otro lado, una forma de integrar las modalidades presencial y virtual es lo que se conoce como *b-learning (blended learning)* o aprendizaje combinado. En esta modalidad se favorece la creación de un escenario en el que se combinan presencialidad y modalidad virtual. Se trata de un formato que subraya las ventajas que pueden aportar la enseñanza y el aprendizaje íntegramente digitales, selecciona las mejores de ellas y hace lo propio con las que reporta la relación presencial[24].

Tras el establecimiento de los criterios que identifican los diversos ámbitos y la conceptualización de las modalidades educativas que operan en ellos, podemos avanzar un modelo dinámico de interacción entre los diversos ámbitos y modalidades de educación, tal y como aparece en la Figura 3.1.

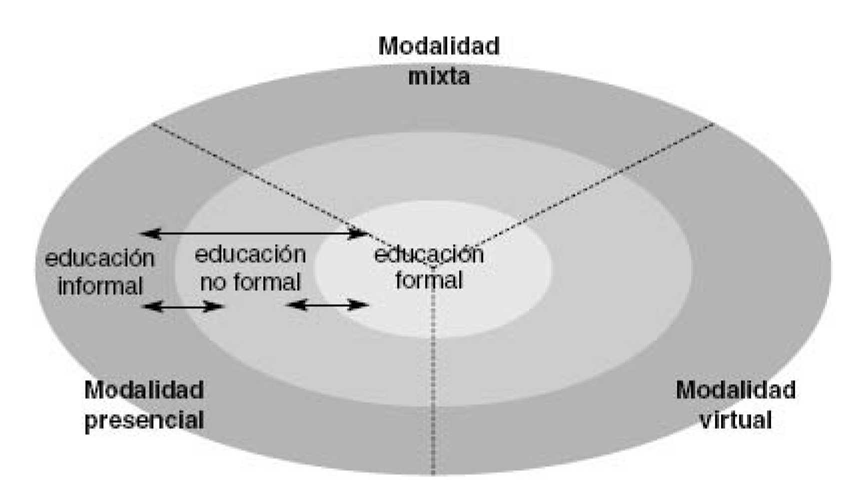


FIGURA 3.1. *Organización e interacción de los diversos ámbitos educativos*

Este modelo integra los diversos ámbitos educativos desde la conciencia de la continuidad de este proceso a lo largo de la vida, realizado en diversos ámbitos y con diferentes modalidades. Este *continuo* aspira a la autoeducación, esto es, al incremento de la autonomía, coherencia y responsabilidad de la persona en relación con su propio proceso educativo; que evoluciona desde situaciones de heteronomía —como sucede en la escuela, donde el alumno no define el currículum— a situaciones en las que la persona que aprende es capaz de tomar sus propias decisiones respecto a la orientación de su educación.

3. LA EDUCACIÓN COMO CONCEPTO ANTINÓMICO Y LA ELABORACIÓN DE UN CONCEPTO NORMATIVO DE EDUCACIÓN

La diversidad de significados que abarca el concepto de educación llevó a algunos autores durante la década de los setenta del siglo pasado, a referirse a la educación como un «concepto esencialmente contestable». Se trata de realidades que no sólo pueden ofrecer varias definiciones sino que incluso presentan significados contrapuestos o rivales entre sí. Partiendo de esta situación, establecen una serie de antinomias en torno al fenómeno educativo: la educación entre el determinismo de la herencia y los influjos del medio ambiente; la educación entre la actitud receptora y la actividad creadora; la educación como mediación entre los impulsos espontáneos y la vida reflexiva; la educación entre el propósito manipulador y la acción liberadora; la educación entre el esfuerzo provocado y el interés espontáneo; la educación entre la tecnología y el arte; la educación entre el servir a los intereses del individuo o a los de la sociedad, etc.[25].

Desde una perspectiva idealista, Gentile concibe el proceso de la educación como un vaivén de términos opuestos. Para él, los máximos problemas educativos son también los máximos problemas de la vida del espíritu[26]. Sostiene que toda la vida del espíritu es un conflicto entre dos exigencias antagónicas, un ritmo inestable que oscila entre dos polos:

lo finito y lo infinito, lo absoluto y lo relativo, la libertad y la necesidad, lo universal y lo particular, etc., que se concreta en el ámbito educativo en cuatro antinomias: el ser y el deber ser en el hecho educativo; autonomía y heteronomía; instrucción informativa e instrucción formativa; y por último, educación individual y educación social[27].

En resumen, la educación es un término valorativo que conduce a un resultado; se trata de un proceso que transmite elementos valiosos de las comunidades humanas y que, por tanto, también admite la orientación a objetivos diversos como el desarrollo personal y a la vez la transmisión del marco cultural y simbólico de una comunidad determinada. Sin embargo, en muchos casos, más que realidades antitéticas cabría afirmar que señala las diferentes posibilidades que ofrecen las finalidades educativas.

4. EDUCACIÓN Y PROCESOS NO EDUCATIVOS

La educación es un proceso en el que una persona induce un aprendizaje en otra[28]. En este sentido, podemos diferenciar dos grupos de términos que pudiendo parecerse a la educación caracterizan procesos diferentes, no-edu-cativos. Se trata, por un lado, del *condicionamiento*, el *adoctrinamiento* y la *manipulación;* y por otro, de las *actividades instructivas del adiestramiento y el entrenamiento*.

Existe un acuerdo unánime en la doctrina pedagógica sobre el hecho de que no es posible educar sin que exista cierto aprendizaje; así como en que no cualquier tipo de aprendizaje es educativo, pues para que lo sea es necesario que éste responda a unos criterios de valor. Pues bien, en el primer grupo de términos que hemos indicado —condicionamiento y adoctrinamiento— se produce aprendizaje, pero no se puede considerar educativo ya que no cumple con los criterios básicos de respeto a la persona propios de la educación.

El condicionamiento es una forma de aprendizaje no educativo porque, por un lado, no respeta la libertad y la dignidad del educando —criterio de forma—; y por otro, tampoco se favorecem modos de pensamiento que lo lleven a desarrollar su capacidad de razonamiento —criterio de uso—[29].

El adoctrinamiento tampoco tiene en cuenta estos criterios de valor, y además el educador tiene voluntad expresa de ocultarlo y traslada una visión parcelada de la realidad —«su visión»— sin posibilidad de crítica por parte del educando. Por lo tanto, en este caso tampoco se desarrollan las capacidades de razonamiento, ni se respeta la libertad del sujeto para abrirse a la realidad.

Tanto el condicionamiento como el adoctrinamiento constituyen procesos de manipulación en los que la intencionalidad del educador permanece, por alguna razón, opaca al conocimiento de los educandos.

Existe también otro grupo de conceptos vinculados a los procesos de instrucción, como son el adiestramiento y el entrenamiento, en los que tampoco se fomenta la capacidad del educando de organizar internamente las razones por las que actúa, pero el

educador carece de intención manipuladora.

A diferencia de la instrucción, que tiene como objetivo la transmisión de contenidos conceptuales, los procesos de adiestramiento y entrenamiento tienen como finalidad el dominio de destrezas concretas. En estos casos predomina la repetición y el ejercicio, y el desarrollo de esquemas conceptuales pasa a un segundo plano. Por ejemplo, podemos hablar de adiestramiento militar o entrenamiento deportivo, ya que el objetivo es adquirir unos automatismos que puedan contribuir a resolver con éxito una situación crítica —una prueba deportiva o una misión humanitaria— en un momento determinado. En suma, los procesos de adiestramiento se caracterizan por el dominio de una tarea concreta y específica, donde la explicación razonada de los procesos queda eclipsada por la práctica, la imitación y la repetición.

¿Qué se puede decir acerca del término «formación» cuando se relaciona con el de educación? También es preciso clarificar este binomio conceptual. La formación sería un paso más que la mera instrucción. En la formación el conocimiento adquirido transforma a la persona; los esquemas conceptuales previos del educando evolucionan a partir de los aprendizajes adquiridos, dotándole de nuevas categorías desde las que desentrañar e interpretar el sentido de lo real. En general se asume que la formación queda reducida al ámbito cognoscitivo, del conocimiento, mientras que la educación hace referencia también a la voluntad y a la acción[30].

Para concluir, a lo largo de este apartado se han ido proponiendo diversos criterios de clarificación que nos permiten identificar cuándo podemos usar con propiedad el término «educativo» referido a un conjunto de actividades. Peters describe la educación como la iniciación de los jóvenes en una forma de vida que se considera valiosa[31]. El que los procesos educativos conduzcan a formas de vida valiosas apunta al *criterio de contenido.* Esto es, más allá de la forma de vida valiosa determinada que se propone, lo relevante para la educación es la introducción de un componente utópico, la búsqueda de la optimización y perfección. Este criterio implica así que lo que se aprende es valioso porque contribuye al perfeccionamiento personal y permite el acceso a los conocimientos y valores que posibilitan a cada uno determinar el tipo de vida que quiere para sí, a la vez que le ayuda a vivirla con más plenitud[32].

Este criterio de contenido se complementa con el *criterio de procedimiento*,pues en los procesos educativos no se puede establecer una separación absoluta entre contenido y método. Los alumnos se desarrollarán como seres morales en la medida en que los principios inherentes a los procedimientos también formen parte del contenido que se transmite; de ahí la importancia que se atribuye a la actitud del profesor y el peso que tradicionalmente se ha dado al ejemplo.

En resumen, como se ha visto a lo largo de este capítulo, las perspectivas desde las que es posible acercarse al fenómeno educativo son muy numerosas. Unas son de índole descriptiva, mientras que otras introducen elementos normativos, señalando prescripciones sobre el modo como debe desarrollarse el proceso educativo

Podemos proponer, en fin, una definición de educación como el conjunto de actividades o procesos —en su mayor parte planificados e intencionales— que, desde

diversos ámbitos y entornos, tratan de transmitir los elementos más valiosos que contribuyen al pleno desarrollo de la persona y que tradicionalmente se han ido cultivando en el seno de una determinada comunidad.

---

[1] Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática.* Rialp, Madrid, 1973, pp. 16-29; Cfr. CAPITÁN, A., *Teoría de la educación*, ICE de la Universidad de Granada, Granada, 1977, pp. 91-96; Cfr. BREZINKA, W., *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Herder, Barcelona, 1990, pp. 41-71; Cfr. PAGÈS SANTACANA, A., Voz «Educación», en VVAA., *Diccionario de Filosofía de la Educación*,Dykinson, Madrid, 1997, pp. 181-183.

[2] Cfr. BARRIO MAESTRE, J. M., Voz «Paideia», en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*,pp. 435-436, p. 435.

[3] JAEGER, W., *Paideia; los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 1988, p. 23.

[4] Cfr. SARRAMONA, J., *Fundamentos de educación*, CEAC, Barcelona, 1991, pp. 27 y ss.

[5] Cfr. FERMOSO, P., *Teoría de la educación*, Trillas, Méjico, 1981, p. 126.

[6] Cfr. GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A., *Teoría de la educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1996, pp. 47 y ss.

[7] Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática.*

[8] Cfr. CASTAÑÉ, J., «El concepto de educación como desarrollo intencional perfectivo», en *Revista Española de Pedagogía*, 153 (1981), pp. 161-170.

[9] SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 2004 (14ª Ed.), p. 18.

[10] Cfr. SANVISENS, A., *Introducción a la Pedagogía*, Barcanova, Barcelona, 1984; y Cfr. SARRAMONA, J., *Fundamentos de educación.*

[11] Cfr. CASTILLEJO, J. L., «La educación como elaboración de consistencias», en VVAA. *Teoría de la educación. El problema de la educación*, Límites, Murcia, 1983, pp. 147-159, p. 148.

[12] Cfr. GARCÍA ARETIO, L. et al., *Claves para la educación*, p. 33.

[13] Cfr. PRING. R., «La educación como práctica educativa», en GARCÍA AMILBURU, M., *Claves de filosofía de la educación*, pp. 29-48.

[14] Cfr. NAVAL, C., *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 125.

[15] Cfr. COOMB, P. H., *La crisis mundial de la educación*, Santillana, Madrid, 1985.

[16] Esta idea aparece en TOURIÑAN, J. M., «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación», en *Papers d'Educació*, vol. 1 (1993), pp. 105-127; y es retomada por TRILLA, J., *La educación fuera de la escuela*, Ariel, Barcelona, 1993, p. 24.

[17] Cfr. TRILLA, J., *La educación fuera de la escuela*, pp. 25 y ss.

[18] Cfr. *Ibid*, p. 26.

[19] Cfr. *Ibid*, p. 20.

[20] Cfr. TRILLA, J. «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», en SARRAMONA, J., *La educación no formal*, p. 21.

[21] Cfr. VÁZQUEZ GÓMEZ, G., «La educación no formal y otros conceptos próximos», en SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A., *Educación no formal*, Ariel, Barcelona, 1998, pp. 11-25, pp. 12 y ss.

[22] En este sentido pueden verse los trabajos iniciales sobre pedagogía sistémica o los estudios de la acción educativa desde una perspectiva tecnológica en los que se concibe la educación como una tecnología. Cfr. CASTILLEJO, J. L., y COLOM, J. L., *Pedagogía sistémica*, CEAC, Barcelona, 1987; Cfr. CASTILLEJO, J. L.,

Pedagogía tecnológica, CEAC, Barcelona, 1987.

[23] Cfr. GARCÍA ARETIO, L., (Coord.) *De la educación a distancia a la educación virtual*, Ariel, Barcelona, 2007, p. 94.

[24] Cfr. *lbid*, p. 119.

[25] Cfr. QUINTANA, J. M., *Teoría de la educación.*

[26] GENTILE, G., *La riforma dell'educazione*, Treves, Milano, 1928.

[27] MANTOVANI, J., *Educación y plenitud* humana, Ateneo, Buenos Aires, 1972, pp. 27 y ss.

[28] Cfr. ESTEVE ZARAZAGA, J. M., «El concepto de educación y su red nomológica», en VVAA. *Teoría de la Educación (el problema de la educación)*, Ediciones Límite, Murcia, 1983, pp.11-25, p. 20.

[29] Cfr. GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A., *Teoría de la educación*, p. 79.

[30] Cfr. ESTEVE ZARAZAGA, J. M., «El concepto de educación y su red nomológica», p. 22.

[31] Cfr. PETERS, R. S., «Los objetivos de la educación: investigación conceptual», en PETERS, R. S. (Dir.), *Filosofía de la educación*, FCE, México, 1979, pp. 25-59, p. 35.

[32] Cfr. PRING, R., «La educación como práctica educativa», p. 33.

Capítulo 4

Los agentes y los sujetos del proceso educativo

¿Quién o quiénes son los protagonistas de la educación? ¿Por qué es importante la relación educativa? Los agentes educativos, ya sean personas o instituciones, comparten la característica de la *educatividad* y constituyen los elementos fundamentales para el desarrollo de la educación. Las relaciones que se establecen entre ellos son fundamentales para lograr la calidad y el éxito en el proceso educativo. Desde el punto de vista filosófico hay que prestar atención a la *asimetría* y *dependencia* como elementos característicos de la relación educativa, tanto en los ámbitos educativos clásicos como también en el entorno virtual. La relación educativa se ve amenazada actualmente por una crisis de las transmisiones, consecuencia de una crisis en las estructuras de acogida.

Palabras clave: educatividad; agente educativo; paidocentrismo; relación *6* educativa; autoridad; crisis de las transmisiones; estructura de acogida.

1. LOS PROTAGONISTAS DEL PROCESO EDUCATIVO

La educatividad de los agentes educativos

Con el término *agentes* se designan aquellas instituciones o entidades colectivas que acogen en su seno procesos educativos, independientemente de la responsabilidad o control que puedan ejercer en el desarrollo de los mismos. Por su parte, con el término *sujetos* se pretende resaltar la impor tancia que la condición personal tiene en el devenir educativo pues, ya pongamos el acento en el educador o en el educando, en última instancia siempre se tiene como referencia una figura personal en el desarrollo de la educación.

En general, la literatura pedagógica utiliza el término «agentes educativos» para referirse a unos y otros sin distinción. Así, cuando se utiliza la expresión «agente educativo» se incluyen en una misma categoría aquellas personas o instituciones a quienes se les ha reconocido socialmente la función o capacidad para educar —familia, profesorado, instituciones escolares, sindicatos, campamentos, instituciones religiosas, medios de comunicación, la ciudad, etc.—.

Los agentes educativos fundamentales son los «educadores» y los «educandos». El término *educador* puede ser usado en dos sentidos: se emplea en sentido estricto para

referirse al profesional o persona que ejecuta conscientemente una acción educativa —un monitor, un profesor, una madre, etc.—; o bien, y de forma más amplia, como adjetivo que califica la potencialidad de ciertos instrumentos, recursos, influencias o materiales para facilitar aprendizajes valiosos.

El *educando*, según la etapa o el ámbito educativo en que se ubique, puede recibir a su vez distintas denominaciones como alumno, aprendiz, discípulo, estudiante, etc. Con el uso del término *educando* se pretende subrayar la peculiar apertura del ser humano a la realidad, su educabilidad más allá de los ámbitos o entornos en los que se desarrolla el proceso educativo. Así se ponen en relación educador y educando, educatividad y educabilidad, como las dos caras de una misma moneda.

En el capítulo 2 se ha definido la «educabilidad» como la capacidad humana de aprender; ahora es el momento de definir la «educatividad», que es la característica fundamental que comparten todas aquellas entidades —ya sean individuales o colectivas — susceptibles de ser calificadas como «agentes educativos». Así la *educatividad* es aquella disposición o aptitud, correlato de la *educabilidad* del educando, que posee un determinado agente (persona, comunidad, institución, etc.) para educar, y que se sustenta sobre el compromiso del agente respecto a los criterios de forma, contenido, uso y procedimiento propios de la educación.

Los ambientes educativos

La educación no es algo que puedan resolver en solitario el educador o el educando, sino que siempre acontece en el seno de una comunidad, en un contexto, y frecuentemente se vincula a diversas instituciones sociales. Las más relevantes han sido siempre la familia y la escuela. En ambas, el proceso educativo se desarrolla de forma personal e individualizada, pero también destacan como agentes educativos en un sentido global por el ambiente que crean y no sólo por las actuaciones individuales que se desarrollan en su seno. Tanto la familia como la escuela generan un *ethos* particularmente propicio para la educación de las jóvenes generaciones.

La familia es uno de los espacios educativos más genuinos y relevantes[1] ya que los primeros años de vida son decisivos en la fragua de la personalidad. En su seno se desarrolla la socialización primaria y por tanto los aprendizajes básicos más importantes, que constituyen el trampolín para continuar adecuadamente la formación de la persona. Aprender a hablar, a distinguir lo que está bien de lo que está mal, aprender a jugar, a tratarse a uno mismo y al resto de los miembros de la familia, asumir unos valores, aprender a comportarse en público, etc., son algunos de los muchos aprendizajes que se adquieren en el seno de la familia. Sin embargo, el llamado «eclipse de la familia» ha puesto en jaque su función educadora y, como señala Savater, las instituciones públicas sufren una peligrosa sobrecarga; y cuanto más retrocede la familia, más paternalista se exige que sea el Estado[2].

Tras la familia, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, la escuela aparece como la institución educadora que le sigue en importancia. Además de las acciones individuales

de los docentes, cada escuela tiene su propio *ethos* particular, que nutre el proceso educativo que se desarrolla en el centro.

El *ethos* de un centro se relaciona e interactúa con la cultura escolar, carácter propio, clima escolar, etc.[3]. Sin embargo son realidades distintas, porque mientras que el clima o la cultura impregnan las instituciones docentes sin que tenga que mediar una voluntad expresa de nadie para que surjan, en el caso del *ethos educativo* sí es necesaria la participación de un agente que tenga la voluntad de imprimir ese carácter en el centro. En este sentido, cobra relevancia la distinción que introduce McLaughlin entre la *expresión formal* y la *expresión real* del ethos[4] . Define formalmente el ethos como un documento promovido por una autoridad que expresa el conjunto de prescripciones de los valores para una escuela[5] . Tal documento puede hacer referencia al proyecto educativo, ideario, etc. que vendrían a cumplir esta misión.

Más allá de la familia y la escuela existen también otros espacios que, sin ser instituciones, pueden considerarse «comunidades educativas» capaces de sostener una intencionalidad educativa colectiva —expresa o implícita—, y que por tanto generan también un ambiente propicio para la educación. Un ejemplo de ello es la llamada «ciudad educadora». En ella se subraya la importancia educativa que tiene el modo en que se organizan las comunidades, que son —directa o indirectamente— fuentes de identificación y por tanto formadoras de la identidad de sus miembros[6].

En la *Carta de Ciudades Educadoras* se sintetizan algunos elementos que hablan de las posibilidades educativas de la ciudad. En su Preámbulo se puede leer:

> «Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos (...). Se afirma pues el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación»[7].

La ciudad educadora concibe el medio urbano como un entorno, agente y contenido de la educación, que produce relaciones y efectos educativos tanto premeditados como azarosos; acoge e interrelaciona procesos educativos for males, no formales e informales; implica un concepto de educación permanente; y por último, pone de manifiesto que la ciudad no es igualmente educativa para todos, de ahí la necesidad de la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia[8].

Los protagonistas del proceso educativo

Con el *giro paidocéntrico*, que comenzó con la Escuela Nueva, se considera al educando como protagonista del proceso educativo, causa y sujeto principal de su propio aprendizaje; mientras que el educador actúa como causa subsidiaria. Sin embargo, no es posible desmerecer el papel que juega el educador, y no se debe afirmar el protagonismo de uno en detrimento del otro, porque educador y educando no son figuras antagónicas o rivales, aunque en ocasiones se traten de presentar así.

Para comprender mejor el papel del educador y del educando se considerará la acción educativa desde dos perspectivas: enseñar y aprender[9]. Como en toda actuación humana, la enseñanza participa de las dos dimensiones de la acción —*praxis y poíesis*— que ya hemos mencionado. En el Cuadro 4.1 se recogen algunos de sus rasgos característicos para comprender mejor su significado con respecto a la educación.

Podemos utilizar esta distinción para vislumbrar qué operaciones corresponden más propiamente al educador y al educando. Así, Altarejos señala que,

> «Se habla de educación cuando una actividad de enseñanza, y no sólo de instrucción, suscita o promueve una acción de formación y no sólo de aprendizaje. Aprender puede ser actividad o acción. En sentido pleno, hay educación cuando lo aprendido se realiza como acción, pues así es como se perfecciona o mejora el sujeto directamente. (...) Formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. La acción formativa es un aprender que requiere de una actuación intelectual pero también volitiva. Lo enseñado no sólo posibilita la comprensión intelectual, sino también el acto de la voluntad»[10].

Desde esta posición, la formación del educando se encuentra vinculada a la actuación del educador, pero no se trata de un encuentro pasivo sino que, para que el aprendizaje sea realmente formativo requiere la actuación inte lectual y volitiva del propio educando; esto es, necesita su participación e implicación activa. Tampoco habría educación en el caso de que el educador se limitase a esperar pasivamente la aparición espontánea del aprendizaje en el educando. Si podemos hablar de «protagonistas» del proceso educativo es porque cada uno de ellos, educador y educando, juegan un papel activo en su desarrollo.

CUADRO 4.1. *Características del obrar y el hacer*

	OBRAR *(praxis)*	**HACER** *(poíesis)*
Finalidad	Inmanente; se cumple en la misma acción.	Exterior a la propia actividad.
Realización	Realización instantánea, alcanza su fin en la realización.	Procesual; a través de unos pasos se desemboca en una finalidad exterior.
Conclusión	Se alcanza el fin actuando.	Cuando se alcanza el fin se cesa en la actividad.
Conceptualización	Acción que tiene como referencia alguna realidad u objeto extrínseco, lo deja intacto, lo que se transforma es la propia capacidad o facultad de obrar.	Actividad que supone la manipulación, modificación o transformación de una realidad extrínseca.
Ámbitos de actuación	Ámbito de actuación ética.	Ámbito de actuación técnica, sobre todo cuando se trata de actividades productivas.
Ejemplos	Contemplar un cuadro; respetar a una persona.	Comer, montar en bicicleta, etc.

Fuente: Altarejos, F.: 1991:608.

Como hemos dicho, no se puede privilegiar uno en detrimento de otro, ni fomentar una imagen de rivalidad. Más bien, en la educación se promueve una relación bidireccional entre ambos, en cuyo seno cada uno puede encontrar su plenitud.

2. LAS RELACIONES ENTRE LOS AGENTES EDUCATIVOS. LA RELACIÓN EDUCATIVA

Características y límites de las relaciones educativas

Al observar el proceso educativo se descubren diversas formas de relación entre los agentes educativos. Se trata más bien de formas distintas de modular esa relación, según se ponga el acento en unos u otros elementos. Aquí se va a estudiar la relación educativa como aquella que se establece entre un educador y un educando, sin entrar en otro tipo de relaciones —las de los profesores entre sí, o con los padres y las administraciones, los sindicatos de profesores, asociaciones de padres, medios de comunicación, etc.— quizá más propias para un análisis desde la sociología educativa.

Si bien en algunas situaciones se puede acentuar más la dimensión técnica, centrada sobre todo en la transmisión de información, no resultaría adecuado reducir la relación educativa a esa transmisión. En esta relación, además de la dimensión técnica —la transmisión de información, la enseñanza—, existe también una dimensión ética propia de todo encuentro entre educador y educando como relación de alteridad, en la que se presta más atención a la figura del educando.

Aunque no es posible establecer una regla universal, podemos decir que cuando se pretende subrayar la dimensión técnica, la doctrina pedagógica ha empleado sobre todo la expresión *comunicación educativa*; mientras que cuando se busca acentuar la dimensión ética se habla casi siempre de *relación educativa*.

En efecto, una de las formas que puede adoptar la relación entre los agentes educativos sigue el esquema de los procesos de comunicación centrados en la transmisión de la información. En estos casos, la enseñanza se rige principalmente por un saber técnico de la comunicación. En este sentido, la comunicación se representa mediante un esquema cuaternario más o menos básico[11] : un emisor, que se identifica generalmente con la figura del educador, que es capaz de codificar la información; un canal; el mensaje; y el receptor que se identifica con el educando. Actualmente, el desarrollo de los medios de comunicación, como por ejemplo los vinculados a Internet, han hecho que el canal pueda llegar a condicionar todo el sistema de comunicación.

Desde esta perspectiva, también adquiere relevancia el papel del educador como mediador entre el mundo simbólico cultural y el educando. Esta idea de mediación presupone la situación desigual en la que se encuentran educador y educando frente al

mundo y sus tramas de significado. Desde este horizonte cobra sentido la imagen de educación que nos presenta Oakeshott:

> «Como seres humanos civilizados, (...) somos los herederos (...) de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos. (...) La educación es una iniciación en la habilidad y la participación en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación»[12].

Por otra parte, la doctrina pedagógica ha profundizado filosóficamente en el concepto de comunicación como fenómeno radicado en el ser personal, acentuando también su dimensión ética. Desde esta perspectiva Sacristán, citando a Jaspers, viene a glosar y describir las distintas formas de comunicación posible: la comunicación objetiva, la existencial y la comunicación educativa[13].

En primer lugar, la *comunicación objetiva* es descrita como aquella en la que un sujeto establece una relación con otro sujeto desde los diversos planos o aspectos del yo que pueden ser conceptualizados en forma de saber objetivo; se trata del nivel más superficial de comunicación que suele tender a considerar al otro como un objeto, a cosificarlo. Por su parte, la *comunicación existencial* es descrita como una relación de persona a persona, de intimidad a intimidad; se trata de una comunicación que se establece en un clima de respeto y libertad, donde no hay intención de dominio, ni se pretende influir, ni modificar al otro. Por último, «entre el dominio técnico de las cosas y la libre comunicación de existencias se encuentra el campo del *cuidar y* del *educar*, donde lo otro es tratado ciertamente todavía como objeto, pero al mismo tiempo reconocido en su esencia propia»[14].

Una enseñanza viciada por el deseo de poder sobre el otro reduce la educación a transmisión de contenidos: se enseña un saber ya construido, no se fomenta una forma de pensar o un modo de relación. Una pedagogía de estas características abandona al aprendiz y a sus interrogantes existenciales; es una pedagogía en la que el auténtico aprender siempre se deja para más tarde[15].

La educación es un fenómeno que se configura de manera práctica en forma de *relación personal intersubjetiva.* Sin embargo, no podemos considerar «educativa» cualquier tipo de relación humana, como la amistad, o la relación amorosa, por ejemplo. En el marco de la acción pedagógica se habla de relación educativa para describir el tipo de interacciones y vinculaciones que surgen entre los distintos agentes educativos. Concretamente, la relación educativa constituye *una forma particular de relación de ayuda* que busca la plenitud del educando. Por tratarse de una relación de ayuda se caracteriza por dos notas: es una relación de *dependencia*, en la que una parte se presenta más frágil que otra; y por tanto, aparece como una relación *asimétrica*, no es una relación entre iguales.

MacIntyre considera la vulnerabilidad y la dependencia como las características más definitorias del ser humano, sobre todo en el inicio y al final de su vida[16]. Así se pregunta por las consecuencias que tendría para la filosofía moral considerar el hecho de la vulnerabilidad, la aflicción y la dependencia como rasgos fundamentales de la condición

humana. Con ello, y en el contexto de las relaciones educativas pretendemos subrayar la importancia ética que tiene, por ejemplo, la atención pedagógica a la discapacidad o el tratamiento educativo que puede darse al sufrimiento. En el proceso de la educación tan importante resulta el aprendizaje de la autonomía como el de la dependencia[17] .

La vulnerabilidad pedagógica del educando debe protegerse de dos peligros igualmente perversos y perniciosos: la dominación que supone el adoctrinamiento y la pretensión de neutralidad educativa o inacción pedagógica que conduce al permisivismo. De ahí que la intencionalidad del educador sea otra de las dimensiones relevantes que hay que tomar en consideración en la relación educativa, ya que nos indicará sus pretensiones. La intencionalidad que preside la relación educativa es lo que impide entenderla como un puro juego intersubjetivo, exclusivamente como un «encuentro» o «diálogo personal», en sentido estricto[18].

Las características de asimetría y dependencia propias de la relación educativa, introducen una serie de tensiones que dinamizan la propia relación y hacen que nunca pueda establecerse del mismo modo, sino que tenga que estar en continua renovación, aunque se trate de los mismos intervinientes. Tales tensiones son principalmente dos: la tensión entre autoridad y libertad, y la tensión entre autonomía y cuidado.

Las tensiones propias de la relación educativa

La relación educativa como relación asimétrica, se sustenta en la situación desigual en que se encuentran el educador y el educando con respecto a la autoridad. Para algunos, esta *autoridad* podría lesionar la *libertad* del educando, y esta aparente dicotomía entre libertad y autoridad conduce a los críticos de la autoridad a defender un tipo de educación que, so capa de salvaguardar y promover la libertad del niño, constituye una *educación permisiva.*

Es por tanto indispensable una visión correcta de la autoridad y una teoría acertada sobre la libertad[19] que muestre cómo la libertad no es simplemente un don recibido con nuestra naturaleza, sino una cualidad que sólo llega a su madurez gracias a un esfuerzo, y que tiene como punto de referencia las exigencias propias de la condición humana[20].

Desde este horizonte, el proceso educativo puede vivirse como una tensión —aunque no dialéctica— entre la necesaria libertad del educando y la autoridad del educador. La libertad del educando hace que se deba contar con él, con su capacidad de participación en el proceso educativo, para que asuma cada vez más responsablemente las riendas de su propia educación. Al final, la educación no es sino *autoeducación*, y el educador no puede suplantar la personalidad del educando, no puede «educarse por él». Por otra parte, y como señala Jover acertadamente,

> «La labor del educador se fundamenta en su autoridad. Una autoridad moral y no arbitraria, que orienta al educando hacia lo que es valioso para el hombre y le allana el camino para que lo pueda alcanzar más fácilmente. Esta autoridad supone también implícitamente un cierto grado de poder sobre la situación de aprendizaje, sobre los educandos, y lleva consigo, para que pueda ser calificada propiamente de educativa, una conciencia de autorregulación»[21].

En este sentido se puede señalar que los abusos en el ejercicio de la autoridad por parte de un educador suelen fundamentarse sobre alguno de estos tres principios erróneos[22].

- El educador autoritario se tiene como causa única del aprendizaje y como el único centro de decisiones dentro del aula.
- El educador autoritario entiende que, por encima de todo, es preciso ser eficaz en la tarea encomendada, entendiendo por eficacia alcanzar unos resultados simplemente externos.
- El educador autoritario carece de interés por conocer las preocupaciones, las ideas o los sentimientos de los alumnos, ya que no tiene presente que éstos poseen una conciencia y una personalidad propias.

La segunda tensión que se puede generar en el desarrollo del proceso educativo es la que se produce entre los principios de *autonomía* y *cuidado.* Quizá ésta sea una tensión menos profunda que la anterior y más limitada al periodo de «minoría de edad» del educando, pero está presente en la actualidad, sobre todo en relación con el discurso de los derechos del niño.

En este sentido, el fomento de la autonomía no depende sólo del proceso educativo, sino que también hay que contar con el necesario desarrollo psicobiológico del niño. Así se puede considerar la autonomía no sólo como finalidad educativa, sino sobre todo como un concepto vinculado necesariamente al desarrollo del ser humano en su devenir temporal. La autonomía no se alcanza de forma espontánea, tras una espera razonable, sino más bien mediante el cuidado que el adulto presta al niño. Ese cuidado no se limita únicamente a cuestiones físicas, ni tiene un sentido meramente negativo —que no suceda algo malo—, sino que aspira a ser un cuidado realmente educativo, ético.

El principio del cuidado se asienta sobre la responsabilidad que el adulto tiene frente al niño. Si la autonomía es expresión de la libertad del educando, el cuidado manifiesta la responsabilidad del educador respecto a esa libertad incipiente. El cuidado es una modulación de la educación, sobre todo a edades tempranas en las que la capacidad de juicio aun no está suficientemente desarrollada. Sin embargo, el cuidado no termina en la infancia, sino que como modulación educativa que es, debe adaptarse a las diferentes edades por las que atraviesa el educando, adquiriendo nuevas formas, como el respeto, el tacto pedagógico, etc.

Cuidado y autonomía están relacionados directamente con la evolución de las facultades del niño, y deben tender hacia un difícil equilibrio que no siempre se puede conseguir. El rol de los padres y de las demás personas encargadas del cuidado del niño consiste en regular y dirigir este equilibrio a favor del interés superior del educando[23].

Tanto la libertad como la autonomía se nos muestran como elementos irrenunciables a los que tiene que apuntar el proceso educativo para que el educando pueda realizar su diseño responsable de un proyecto de vida propio y valioso. Pero esto no puede lograrlo en solitario; en el proceso necesitará, de una u otra forma, la ayuda del educador, el cuidado y la autoridad que le ofrezcan la confianza suficiente para lograr romper, cuando

llegue su momento, la relación educativa, porque se puede afirmar que ésta ha cumplido su misión cuando se hace innecesaria. Como dijo Nietzche «se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo».

3. ¿ES POSIBLE EDUCAR EN UN CONTEXTO DES-EDUCATIVO?

El elemento positivo de las crisis

Son muchos los autores que apuntan una crisis mundial de la educación. Justo así se titulaba el informe presentado a la UNESCO a finales de la década de los sesenta. Coombs identificaba la crisis de la educación con una crisis de la institución escolar y proponía una conceptualización del fenómeno educativo que fuese más allá del ámbito formal, reconociendo también los ámbitos no formal e informal como espacios educativos. Sin embargo, parece que ese análisis no ha sido suficiente para arreglar las cosas, sino que más bien la crisis de la institución escolar se ha exportado a otros ámbitos. Aparece además un efecto pernicioso, porque cuando son tantos los agentes que influyen en la educación, se puede diluir aún más la responsabilidad educativa[24].

Sin embargo, las crisis no son del todo negativas. Como indica Arendt:

> «Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre cuando sólo podemos responder a ella con juicios establecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda»[25].

En este sentido, un elemento positivo de la crisis educativa es la necesidad que cada educador —padre, docente, animador, agentes colectivos, etc.—, tiene que reflexionar sobre su propia condición y su responsabilidad, y desde ahí emprender las acciones pedagógicas que se deriven de la asunción de tal responsabilidad. Con el objeto de aportar elementos para esta reflexión, describiremos a grandes rasgos la situación en la que se inscribe actualmente la relación educativa, siguiendo las sugerencias de los trabajos de Arendt y Duch[26].

La crisis de las transmisiones y las estructuras de acogida. Disolución del yo y fragmentación de la comunidad

El conocido «malestar docente» o los problemas de convivencia en los centros —y más allá de ellos, trasladados a las redes sociales en forma de ciberacoso, por ejemplo—, no hacen sino mostrar el desgaste de la relación educativa. Esta crisis de la relación remite a algo más profundo, que tiene que ver, siguiendo la terminología de Duch, con la crisis que afecta a las estructuras de acogida, y por tanto a las transmisiones.

La crisis que sufren las estructuras de acogida[27] influye también, de alguna forma, en aquello que se transmite, en la tradición. Duch distingue diversas nociones de *estructura de acogida* según nos situemos en una perspectiva *sociológica* (se trata así de las estructuras que permiten la agregación de los individuos en el cuerpo social y constituyen

los elementos indispensables para la socialización); *psicológica* (que hacen posible la identificación del individuo como proceso nunca acabado que, tomando como punto de arranque la instintividad, alcanza el punto culminante en la construcción de la persona como centro neurálgico de relaciones significativas); *antropológica* (permiten la actualización de las capacidades aprendidas por el ser humano en la historia, porque ponen de manifiesto que el ser humano, constitutivamente posee la aptitud en el presente para rememorar el pasado y anticipar el futuro); o *religiosa* (el espacio donde el ser humano solía plantear las preguntas fundacionales de su existencia, aquellos interrogantes que tienen que ver con el sentido o el sinsentido de la existencia humana).

Entre las diferentes estructuras de acogida, Duch se interesa particularmente por la *codescendencia* (familia), la *corresidencia* (la ciudad) y la *cotrascendencia* (religión). Estas estructuras de acogida se presentan como sucesivas comunidades en las que el ser humano va desplegando y asumiendo una identidad. Cada una de ellas acentúa la identificación desde el plano afectivo, el territorial o el simbólicotrascendente, que tradicionalmente eran los ele mentos que cohesionaban más fuertemente las comunidades. Para Duch esta crisis de las estructuras de acogida incide negativamente en la constitución de la sociedad, entendida como aquel organismo que debería propiciar la instalación del ser humano en el mundo[28]. De forma paralela a la crisis de las estructuras de acogida se da una crisis de la comunidad misma, una *fragmentación* o una *disolución de las comunidades.*

Tras la disolución de las comunidades, y en contra de lo que pudiera parecer, el sujeto no emerge como elemento reforzado de esta crisis; al contrario, también encontramos en la educación una crisis del sujeto que abarca tres dimensiones: lo que el hombre *piensa* (crisis del sujetorazón); lo que el hombre *dice* (crisis de la idea del sujetolenguaje); y por último, lo que el hombre *hace*(esto es, la idea de sujetomoral). Únicamente nos hemos detenido en tres, aunque bien podría hablarse de crisis del sujeto trascendentereligioso, del sujeto político, etc.[29].

¿Qué significa filosóficamente que el sujeto esté en crisis, y cuál puede ser su incidencia en la educación?

- En primer lugar, la crisis del *sujetorazón* expresa la imposibilidad que experimenta el ser humano para acceder racionalmente a la realidad, a la verdad de las cosas. Así, se considera que no hay certezas que puedan captarse de forma racional. Esta desconfianza en la razón se ha generalizado a partir de las críticas realizadas a un particular uso de la misma desarrollado durante la modernidad: la *razón instrumental*[30]. Si no podemos acceder a una verdad objetiva y universal lo único relevante será la opinión de cada cual; así los individuos tienden a sobrevalorar las opiniones personales como dignas de respeto en sí mismas, idea que han popularizado Vattimo y Rovatti nombrándola como *pensamiento débil*[31] . El sujeto se representa a sí mismo como si fuese la opinión que sustenta, de tal manera que se hace difícil cuestionar o descalificar esa opinión sin que se tache de intolerante a quien contrargumenta[32] .
- En segundo lugar, la crisis del *sujetolenguaje* hace que la palabra deje de ser el

vehículo mediante el cual se transmite el conocimiento. Según Steiner el lenguaje ya no parece como un camino hacia la verdad demostrable, sino como una espiral o una galería de espejos que hace volver al intelecto a su punto de partida[33].

- Por último, la crisis del *sujetomoral* acentúa un tipo de moral privada, pues, si no hay modo de acceder a una verdad objetiva y universal ni de comunicarla, el resultado práctico será el repliegue del sujeto, sin referencias morales, a su privacidad. Este hecho es relevante por cuanto supone una cierta ruptura con los otros y la disolución de la propia responsabilidad frente a los demás. Esta noción de responsabilidad resulta fundamental, ya que el hombre es el único ser que puede asumir responsabilidades[34].

La *disolución del sujeto* y la *fragmentación de la comunidad* son producto de un uso postmoderno de la razón que ha llevado a algunos intelectuales de nuestro tiempo a caracterizar la situación pedagógica actual como una «*emergencia educativa»*[35]. Se pone así de manifiesto la dificultad y el reto que implica educar en un contexto deseducativo[36] . Ante la disyuntiva de tener que elegir un camino entre las diversas posibilidades que se presentan, todas ellas quizá igualmente valiosas, hay que acentuar la reflexión y la capacidad de crítica desde el ideal socrático de una vida examinada, y profundizar en una relación con el educando en la que podamos ofrecer orientación y dirección sin imposiciones ni sometimientos.

---

[1] En contraposición, se trata de un ámbito cuya característica más relevante, en orden a la educación de los hijos, es la carencia de formación técnica por parte de los padres. Este hecho pone en evidencia, como veremos más adelante, el valor que tienen algunos elementos de la relación educativa y de los rasgos del educador que no pertenecen precisamente al orden técnico. Con ello no se pretende hacer una apología de la desespecialización, sino más bien subrayar la importancia de otros saberes que no son exclusivamente técnicos, y a su vez la necesaria formación de los padres ante retos educativos cada vez más complejos.

[2] Cfr. SAVATER, F., *El valor de educar*, p. 63.

[3] Cfr. YAÑEZ, J. L. y MORENO, M. S., «Estructuras y procesos del centro escolar», en MORENO OLMEDILLA, J. M. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*, UNED, Madrid, 2004, pp. 125-159; GLOVER, D. y COLEMAN, M., «School Culture, Climate and Ethos: Interchangeable or Distinctive Concepts?», en *Journal of In-service Education*, 31:2 (2005), pp. 251-271.

[4] Cfr. MC LAUGHLIN, T.H., «The educative importance of ethos», en *British Journal of Educational Studies*, 53:3, 2005, pp. 306-325; Cfr. DONNELLY, C., «In pursuit of School Ethos», en *British Journal of Educational Studies*, 48:2 (2000), pp. 134-154.

[5] Cfr. MC LAUGHLIN, T. H., «The educative importance of ethos», p. 311.

[6] Cfr. La *European Conference on Educational Research* (Berlín, 2011) llevaba por título, justamente, «Urban education». Igualmente interesantes son las páginas del *Urban Education Institute*de la *University of MissouriKansas City* (**http://uei.umkc.edu**), de la *Chicago University* (**http://uei.chicago.edu**), así como el de la *Central State University* (**http://centralstate.edu/academics/education/iue/index**). (Consulta 7.11.2011).

[7] ASOCIACIÓN MUNDIAL DE CIUDADES EDUCADORAS, *Carta de Ciudades Educadoras* (**http://bnc.es/edcities**). (Consulta 7.11.2011).

[8] Cfr. TRILLA, J., «La cultura y sus mediaciones pedagógicas», en VVAA. *La sociedad educadora*, Fundación

Independiente, Madrid, 2000, pp. 125-143, p. 133.

[9] Cfr. ALTAREJOS, F., «La acción educativa: enseñanza y formación», en *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores y temas*, Dykinson, Madrid, 1991, pp. 605-619, p. 611.

[10] *Ibid.*, p. 617.

[11] Cfr. SARRAMONA, J., *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Ariel, Barcelona, 2008 (2ª Ed.); Cfr. MARTÍNEZ-OTERO, V., *El discurso educativo*, CCS, Madrid, 2008.

[12] OAKESHOTT, M., *El racionalismo en la política y otros ensayos*, FCE, Madrid, 2000, p. 449.

[13] Cfr. SACRISTÁN, D., «Comunicación», en VVAA. *Filosofía de la educación hoy*, pp. 35-49.

[14] JASPERS, K., *La Filosofía.*, FCE, Méjico, 1973, vol. I, p. 140.

[15] Cfr. BÁRCENA, F. y MELICH, J. C., *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona, 2000, p. 177.

[16] Cfr. MAC INTYRE, A., *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Paidós, Barcelona, 2001, pp. 18 y ss.

[17] Cfr. MELICH, J. C., *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*, PPU, Barcelona, 1989; Cfr. BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. C., «La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 214 (1999), pp. 465-484.

[18] Cfr. JOVER, G., «Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación», en VVAA. *Filosofía de la educación hoy*, pp. 141-57, p. 153.

[19] Sobre la relación entre educación y libertad cfr. REYERO, D., «La libertad y su incidencia en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 226 (2003), pp. 461-488.

[20] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Autoridad y libertad», en VVAA. *Filosofía de la educación hoy*,pp. 267-281, p. 270.

[21] JOVER, G., *Relación educativa y relaciones humanas*, Barcelona, Herder, 1991, pp. 139 y ss.

[22] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Autoridad y libertad», p. 277.

[23] Cfr. LANSDOWN, G., *La evolución de las facultades del niño*, Unicef, Florencia, 2005.

[24] GIL CANTERO, F., *La reconstrucción de la Teoría de la Educación.* Disponible en: **http://ucm.es/info/site/docu/22site/a1gil.pdf** (consulta: 9.8.2011).

[25] ARENDT, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercidos sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996, p. 186.

[26] Cfr. *Ibid*, y DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós, Barcelona, 1997.

[27] Cfr. SACRISTÁN, D., «El hombre como ser inacabado», en *Revista Española de Pedagogía*, 158 (1982), pp. 27-41.

[28] Cfr. DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, p. 36.

[29] Cfr. GIL CANTERO, F., «Educación y crisis del sujeto», en *Teoría de la Educación*, 13 (2001), pp. 45-68.

[30] Cfr. TAYLOR, CH., *La ética de la autenticidad*, Paidós, Barcelona, 1994. Taylor describe la razón instrumental como una de las tres formas de «malestar de la modernidad», junto con el individualismo y el «despotismo blando».

[31] Cfr. VATTIMO, G., y ROVATTI, P. A., (Eds.), *El pensamiento débil*, Madrid, Cátedra, 1988. Sobre la influencia de la filosofía postmoderna en la educación cfr. ARELLANO DUQUE, A., (Coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Anthropos, Barcelona, 2005.

[32] Cfr. GIL CANTERO, F., «Educación y crisis del sujeto», en *Teoría de la educación*, p. 49.

[33] Cfr. *Ibid.*

[34] Cfr. DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, p. 32.

[35] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., «La situación actual de "emergencia educativa". Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI», en *Revista Española de Pedagogía*, 245 (2010), pp. 117-132.

[36] Cfr. BARRIO MAESTRE, J. M., «Educar en un contexto deseducativo: desafio actual de la educación en Europa», en *Educación y Educadores*, 8 (2005), pp. 161-171; y BARRIO MAESTRE, J. M., *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*, Rialp, Madrid, 2009.

Capítulo 5

La educación vista por los filósofos (I). Los clásicos

Las relaciones entre Filosofía y Educación han sido muy estrechas a lo largo de la historia del pensamiento. Como ya se dijo, la Filosofía constituye una reflexión sobre las cuestiones esenciales que han interesado a los seres humanos en todos los tiempos. Y, sin duda, la educación es uno de esos grandes temas, pues nadie puede llegar a realizarse plenamente como «humano» si no es en el seno de una tradición y una cultura, a las que sólo se accede a través de la educación. Por eso no es de extrañar que, antes de la constitución de la Pedagogía como ciencia autónoma, la reflexión sobre las cuestiones relacionadas con la educación fuera realizada por los filósofos. Y es significativo que muchos de ellos se dedicaran también al oficio de educar. En este capítulo se analizan algunas aportaciones pedagógicas de pensadores que son considerados clásicos en la materia.

Palabras clave: historia de la educación; mayéutica; virtudes intelectuales; ¿ virtudes morales; iluminación interior; generación y educación.

1. LOS FILÓSOFOS, LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

Se ha llegado a afirmar —un tanto exageradamente— que Filosofía y Educación son virtualmente una misma cosa, porque una actividad es filosófica sólo cuando está comprometida en una finalidad educativa y —viceversa— sólo se está comprometido en una actividad educativa cuando se fomenta un pensamiento de carácter filosófico. En este sentido se afirma que la diferencia entre ambas actividades consistiría en que la Filosofía se ocupa de los fines, mientras que la Educación presta atención a los medios, al modo como esos fines se alcanzan[1].

En el extremo contrario, no han faltado quienes rechazan la posibilidad de elaborar un pensamiento filosófico sobre cuestiones educativas, o le han concedido muy poca importancia. Una de las corrientes más representativas de este planteamiento ha sido el Positivismo, pues al negar la validez a todo conocimiento no empírico considera inútil la Filosofía y, como consecuencia, también la Filosofía de la Educación; a la vez que confía en que las Ciencias Experimentales podrán dar respuesta adecuada a todos los problemas y cuestiones que se plantean en el proceso educativo. Actualmente encontramos en el pensamiento Postmoderno —aunque por motivos distintos— un nuevo exponente del rechazo a una aproximación filosófica al ámbito de la educación.

Se van a recordar brevemente las aportaciones de algunos filósofos, interesantes para

tener en cuenta en el campo de la educación. El motivo de este estudio histórico de la Filosofía de la Educación obedece a que no es posible adquirir un conocimiento adecuado de las realidades específicamente humanas —y la educación es sin duda una de ellas— sin conocer su historia[2].

La Historia permite investigar el pasado de la humanidad, procurando una comprensión más amplia de la condición humana[3]. No se trata de elaborar aquí una «Historia de la Educación», pues ésta constituye una disciplina académica independiente, que tiene un objeto y un método propios y ocupa su lugar específico en el currículo académico de los estudios sobre Educación. Pero la historia humana es esencialmente la historia de las ideas y de los ideales de los hombres[4]. Y dentro de esta historia, lo que los seres humanos han pensado sobre la educación ocupa un lugar importante, porque ésta refleja, disemina y ayuda a crear y reformular las ideas y los valores que están vigentes en la sociedad en un momento determinado. Por otra parte, lo que los filósofos han dicho sobre la educación no sólo ha influido en el pensamiento y la práctica educativa de su tiempo, sino también en la historia del pensamiento[5].

Conocer la historia no permite predecir el futuro, pero puede sernos útil para ampliar nuestras perspectivas al mostrar las consecuencias de la puesta en práctica de ciertas concepciones teóricas de la educación desarrolladas en el pasado. Esto puede ayudar a no caer en los mismos errores que otros cometieron; y puede también contrarrestar la estrechez de miras que fomenta la hiperespecialización científica propia de la cultura contemporánea[6].

Por lo tanto, es importante acercarse al pensamiento de los grandes autores, escuchar lo que nos dicen y examinar las consecuencias prácticas de sus planteamientos, porque la educación es una actividad que requiere tiempo —una generación, quizá dos— antes de que los frutos de las teorías pedagógicas o concepciones del hecho educativo sean apreciables.

Aquí se va a recordar lo que algunos pensadores de la tradición occidental han dicho sobre cuestiones fundamentales relacionadas con la educación *desde una perspectiva filosófica;* por ejemplo, en qué consiste su naturaleza y su fin primordial; cuáles son las condiciones de posibilidad necesarias para que se produzca el conocimiento y, con él, el aprendizaje; qué papel corresponde en este proceso a los educadores y a quienes se educan, etc.

En los próximos capítulos se van a recordar algunas ideas que se contienen —a veces sólo esbozadas— en el pensamiento de filósofos que se consideran «clásicos» en esta materia y que, como tales, se analizan habitualmente en los manuales de Historia de la Educación —como, por ejemplo, Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín o Sto. Tomás de Aquino— y de otros pensadores que no se suelen incluir en estos estudios —como Kierkegaard, Newman, Gadamer o Adler— aunque también han hecho aportaciones dignas de tener en cuenta en el terreno educativo.

No se van a tratar de manera detallada todas las cuestiones pedagógicas abordadas por estos autores, sino solamente algunas que se consideran más relevantes, bien por su originalidad, por la influencia que han tenido en el desarrollo del pensamiento posterior, o

por su repercusión en la teoría y práctica educativas actuales.

Por último, se mencionarán también algunos planteamientos filosóficos que ejercen una mayor influencia a la hora de comprender y llevar a cabo la acción educativa en nuestra época.

El hecho de que sean éstos y no otros los autores elegidos obedece fundamentalmente a dos criterios. Por un lado, todos pertenecen a la tradición occidental, la única en la que se ha cultivado ininterrumpidamente el pensamiento filosófico desde hace 26 siglos. Por otro, en casi todos los casos se trata de personas que han pasado a la historia del pensamiento principalmente como «filósofos» y no como «educadores» —aunque muchos de ellos se han dedicado a la educación de manera «profesional»—. Éste es un dato importante en un trabajo que no pretende encuadrarse dentro de la disciplina «Historia de la Educación», sino que busca más bien realizar un breve recorrido por la «Filosofía de la Educación» entendida como «aproximación filosófica al conocimiento de los fenómenos educativos».

2. SÓCRATES (469-399 a. C.) Y PLATÓN (427-347 a. C.) LA CUESTIÓN DEL MÉTODO EN EDUCACIÓN

Los datos históricos que se poseen sobre Sócrates son más bien escasos. Hijo de un escultor y una comadrona, ejerció durante un tiempo el oficio de su padre. Luchó como soldado del ejército griego en las Guerras del Peloponeso, y pasó el resto de su vida en la *polis* ateniense dedicado a la búsqueda de la verdad y a su enseñanza. Como es bien sabido, Sócrates no dejó ninguna obra escrita y su pensamiento ha llegado hasta nosotros gracias a los textos de Jenofonte y, de modo particular, a los *Diálogos* de Platón. Por eso, siempre que se aborda el estudio de la doctrina de Sócrates aparece el problema de distinguir qué es lo «auténticamente socrático», —el pensamiento genuino y las acciones reales del maestro— y qué es un añadido o embellecimiento platónico que, en el fondo, difuminaría la verdadera figura de Sócrates. Aquí se va a considerar como «pensamiento socrático» lo que Platón presenta como tal, especialmente en los Diálogos de juventud, de modo particular en la *Apología de Sócrates* y en la parte final del *Simposio.*

Según se nos narra, siendo aún muy joven, se despertó en Sócrates el deseo de saber, de *conocer las causas* de las cosas, y orientó su vida a la búsqueda del conocimiento para poder *dar razón* de la realidad. A pesar de ello, una de las frases que la tradición le atribuye comúnmente y que le caracteriza es: *«sólo sé que no sé nada».*

¿Cómo es posible que alguien que ha dedicado toda su vida a conocer y enseñar la verdad, y que fue considerado el hombre más sabio de su tiempo, pueda decir que no sabe nada? Sócrates responde a esta paradoja señalando que pronto comprendió que toda la sabiduría humana no es gran cosa. Por eso, cuando decían de él que era un gran sabio y le comparaban con otras personas que eran tenidas por tales, afirmaba que podría suceder que ni ellos, ni él mismo, supieran nada acerca de lo que es bello y lo que es bueno; pero, sin embargo, había una diferencia: que los demás creían saber aunque no

supieran; y él, no sabiendo, creía no saber. En ese aspecto, Sócrates podía ser considerado el más sabio, porque no creía saber lo que no sabía.

Esta actitud muestra que Sócrates fue un filósofo en el sentido más genuino de la palabra: el amor a la sabiduría constituyó el impulso central desu vida, que estuvo siempre orientada a la búsqueda de la verdad y a su transmisión. Todo ello, movido por un amor desinteresado hacia el conocimiento y hacia los seres humanos; un amor que le llevaba, como él mismo sostuvo, a enseñar lo que sabía sin exigir ningún tipo de recompensa, tampoco económica.

Por lo que respecta a su pensamiento educativo, destaca la importancia que atribuye al ejercicio lógico de la razón y el convencimiento de que la filosofía —como un modo de vida que considera el conocimiento como lo más valioso—, tiene el potencial necesario para mejorar la existencia de las personas[7].

Junto con estos rasgos, hay que destacar el método empleado por Sócrates. Se trata de un procedimiento dialógico, entretejido por preguntas y respuestas que van dirigiendo la conversación hasta hacer posible el «descubrimiento» de la verdad por uno mismo.

El método socrático se desarrolla en dos fases. La primera pone en ejercicio la ironía, por la que a través de preguntas, Sócrates intenta refutar las opiniones erróneas que sus interlocutores tienen por verdaderas, haciendo que lleguen a contradecirse a sí mismos. En una segunda fase se pone en práctica el arte de la mayéutica: también por medio de preguntas, Sócrates ayuda a «dar a luz» la verdad que ya habita en el interior de quien le escucha, y que él sólo debe *recordar.*

El método socrático puede ser considerado, en cierto sentido, como un instrumento para la clarificación del pensamiento; pero sólo se captará su propósito último si no se reduce la verdad a proposiciones formales, abstractas. Porque para Sócrates, *el tipo de persona* que debe ser aquel que desee alcanzar la verdad es aún más importante que el *conocimiento teórico* de ésta.

Así, todo el discurso de Sócrates está impregnado por una finalidad moral que tiene dos facetas complementarias: por un lado, *saber* qué tipo de persona hay que ser para dedicarse a la filosofía; y, por otro, *llegar a ser* esa persona que busca la verdad. Porque, como señala en el *Gorgias*, el ejercicio de la filosofía, la búsqueda del conocimiento, el cultivo de la verdad, marca un estilo de vida gobernado por la virtud que impulsa a satisfacer aquellos deseos que, satisfechos, *hacen al hombre mejor;* y no conceder nada a los que lo hacen peor.

Sócrates anima a sus oyentes a examinarse a sí mismos y a reflexionar sobre sus propios puntos de vista, protegiéndose de las «opiniones» que quieren hacerse pasar por «conocimiento»; y a pesar de que dice de sí mismo que no es un maestro y que «no sabe nada», no es una persona escéptica ni un sofista, y en el mismo modo en que dirige la conversación se observa que ya tiene una clara idea de a dónde quiere llegar, del contenido intelectual que quiere que sus interlocutores alcancen por sí mismos, como es evidente en el diálogo con el joven esclavo que se narra en el *Menón.*

En este sentido, se pone de manifiesto que el uso socrático de la mayéutica se diferencia tanto de los planteamientos empleados por los sofistas de su época —que

vendían sus habilidades retóricas al mejor postor—; como del relativismo contemporáneo —donde cualquier conclusión a la que lleve el pensamiento tiene el mismo valor de verdad que su contraria—; así como del método pedagógico que no pretende el avance del conocimiento sino únicamente favorecer la espontaneidad de los alumnos y su participación en el diálogo[8].

El más famoso de todos los discípulos de Sócrates fue Aristocles más conocido por su apodo: «Platón», que significa «el de anchas espaldas». Nació en una familia ilustre de Atenas y recibió una esmerada educación. Desde su juventud se sintió atraído por la figura de Sócrates, convirtiéndose en su más fiel seguidor. Tras la injusta condena y muerte del maestro, fundó la Academia con el propósito de que allí se formasen hombres sabios, capaces de intervenir justamente en el gobierno de la *polis*[9].

La influencia que Sócrates ejerció sobre Platón fue decisiva y moldeó los fundamentos de la filosofía platónica. De hecho, debe al maestro el convencimiento de que:

- Existe un Bien que es permanente e inmutable.
- Ese Bien es cognoscible, por lo que existe una medida objetiva del Bien y la Verdad que puede ser propuesta como modelo para todas las personas. En consecuencia, la ética y la virtud son enseñables.
- La parte más noble del ser humano no es el cuerpo sino el alma, que es inmaterial e inmortal.
- El fin de la política es educar a los hombres para hacerlos justos en relación consigo mismos y con los demás miembros de la *polis*.

Desafortunadamente, el pensamiento de Platón está lastrado por el dualismo antropológico que empapa toda su filosofía, que se deriva de la creencia de que el alma vivió en el mundo inteligible contemplando directamente las Ideas antes de ser castigada a unirse al cuerpo material y corruptible, en el que vive como en una cárcel. En consecuencia, el ser humano conocería de modo innato las Ideas —porque su alma las habría contemplado directamente antes de ser desterrada al mundo sensible—, por lo que todo conocimiento sería, en el fondo, recuerdo, reminiscencia.

Platón considera que el mundo sensible no es capaz de ofrecer conocimientos verdaderos *(episteme)*, sino sólo aparentes, opiniones *(doxa);* el hombre sabio —el amante de la sabiduría, el filósofo— es el que trata de llegar al conocimiento de la Verdad inmutable, segura y absoluta, cuya contemplación como sumo Bien constituye para el hombre la felicidad más plena.

La educación, que se orienta a que el ser humano alcance el conocimiento de la Verdad y del Bien, no constituye un asunto meramente privado, sino que tiene una marcada dimensión social. Así Platón caracteriza la educación como «la formación que desde la infancia ejercita al hombre en la virtud y le inspira un vivo deseo de ser un ciudadano perfecto, que sepa gobernar y ser gobernado de acuerdo con la recta justicia»[10]. En consecuencia, los gobernantes deben ser filósofos, personas que buscan y aman la sabiduría; y su educación debe conducirlos al conocimiento de lo más alto: la

Idea del Bien. Sólo desde ahí podrán juzgar rectamente la realidad y gobernar la *polis* con justicia.

3. ARISTÓTELES (384-322 a. C.) LA ÉTICA Y LAS VIRTUDES

Aristóteles nació en Estagira. Su padre trabajaba como médico en la corte de Macedonia, y a los 18 años fue enviado a Atenas para estudiar en la Academia con Platón. Posteriormente, el rey Filipo le nombró preceptor de su hijo Alejandro Magno y llegó a fundar su propia Escuela —el Liceo— en el año 335.

En su juventud fue discípulo de Platón, pero más tarde se distanció de su maestro por diferir en algunos planteamientos fundamentales. Entre otros aspectos, Aristóteles no aceptaba el dualismo; para él, cuerpo y alma no son dos substancias independientes yuxtapuestas, sino los dos coprincipios que forman una única realidad: el ser humano.

La filosofía de Aristóteles —aunque fue ignorada por los pensadores de los primeros siglos de la era cristiana— ha determinado de manera decisiva el rumbo de la tradición filosófica occidental, y sigue ejerciendo una gran influencia en campos muy diversos, como la vida política, el mundo académico, los planteamientos éticos, etc.

Desde el punto de vista educativo es particularmente valiosa su teoría de la felicidad en relación con las virtudes, así como su observación sobre la necesidad de emplear medios retóricos —además de los medios lógicos— en la formación humana.

Aristóteles sostiene que si se pregunta a cualquier persona qué es lo que más desea, se obtiene una respuesta unánime: todos deseamos, por encima de cualquier otra cosa, ser felices. Así, la felicidad tiene razón de fin último para el ser humano, se desea por sí misma y no en función de otra cosa, «mientras que los honores, el placer, el entendimiento y toda virtud los deseamos ciertamente por sí mismos (...), pero también los deseamos en vista de la felicidad, pues creemos ser felices por medio de ellos. En cambio nadie busca la felicidad por estas cosas[11]».

La Ética clásica se elabora como respuesta a la pregunta: «¿cómo debo vivir para alcanzar la felicidad?»; así la pregunta por la vida feliz, la vida lograda, está en la base del pensamiento ético aristotélico, tal como se plantea en la *Etica a Nicómaco.* Para la tradición griega clásica, «vivir bien y obrar bien, alcanzar la vida lograda *(eudamonia)* es sinónimo de ser feliz»[12]. Pero ¿en qué consiste *en concreto* la felicidad? Porque, aunque todos están de acuerdo en que quieren ser felices, no explican del mismo modo qué es ser feliz. Aristóteles sostiene que la felicidad no se identifica con ningún bien particular, pero tampoco puede consistir en una abstracción ajena a ellos. Por otra parte, la felicidad no es un estado que sobrevenga sin más al ser humano, sino que le compete realizarlo —lo debe alcanzar—, porque el bien humano se decide en la acción.

Aristóteles recupera así la idea socrática de la felicidad como fruto de una vida edificada sobre la razón y el autodominio; pero frente al peligro del racionalismo presente

en el pensamiento socráticoplatónico, Aristóteles subraya la necesidad de los hábitos buenos —las virtudes— que facilitan obrar en el sentido adecuado.

Aristóteles es el primer autor que sistematiza una teoría de los hábitos entendidos como disposiciones que facilitan a las potencias humanas para obrar de una determinada manera. Los hábitos, señala, no los genera por sí sola la naturaleza; pero tampoco se producen en contra de ella, sino porque el hombre tiene la aptitud natural para recibirlos y perfeccionarlos mediante la costumbre[13]. Los hábitos dignos de elogio, que constituyen el justo medio entre dos extremos viciosos y ayudan al hombre a actuar rectamente, se llaman virtudes.

Existen dos categorías fundamentales de hábitos, según dispongan a un ser respecto de sí mismo (hábitos entitativos), o respecto de otros (hábitos operativos); estos últimos se dividen, a su vez, en hábitos intelectuales y hábitos morales[14].

La clasificación aristotélica de los buenos hábitos sería, por tanto, la siguiente:

- *Hábitos entitativos* (disponen bien respecto de sí mismo).
- *Hábitos operativos* (disponen bien respecto de otros).
  - — Hábitos Dianoéticos o intelectuales (hábitos de la razón teórica):
    - *a. Especulativos:* sabiduría, entendimiento y ciencia.
    - *b. Prácticos:* arte y prudencia.
  - — Hábitos Éticos o morales (Hábitos de la razón práctica):
    - *a. Racionales:* justicia.
    - *b. Sensibles:* fortaleza y templanza.

Los hábitos intelectuales, a excepción de la prudencia, pueden alcanzar su fin propio al margen de los hábitos morales e incluso en ausencia de éstos. Pero como la virtud es lo que hace bueno a su poseedor y buena su obra[15], se llaman *virtudes* por excelencia a los hábitos morales, y no así a los intelectuales, que no perfeccionan al hombre en su conjunto sino sólo a alguna de sus facultades.

Pues bien, como se comprueba por experiencia, existe una irreductibilidad real entre los órdenes intelectual y moral, y los razonamientos correctos no bastan para hacer buenos a los hombres. Es decir, para que se desarrollen las virtudes éticas no es suficiente la ciencia, sino que también es necesaria la rectitud del apetito, tener buena disposición hacia el bien[16].

Las virtudes intelectuales se originan y crecen principalmente gracias a la *enseñanza* —y eso requiere experiencia y tiempo—, mientras que las virtudes morales provienen del *ejercicio*, de la costumbre guiada por la prudencia. Y ésta es precisamente una de las principales tareas que compete a la educación, que no puede reducirse a instrucción o transmisión de conocimientos por la vía lógicoracional, sino que ha de ocuparse de la formación de la persona en su integridad: la educación del carácter, mediante el ejercicio de las virtudes morales. Estas dos vertientes son complementarias según la visión aristotélica y se orientan a la consecución de la felicidad, de la vida humana lograda.

La educación es para Aristóteles la actividad humana que, utilizando como instrumento el lenguaje, y empleando recursos retóricos y poéticos, es ocasión de suscitar hábitos morales y allanar los obstáculos para comunicar la verdad[17].

En el ámbito intelectual o científico, la investigación puede ser confiada al proceso lógicoracional, pero en la esfera más amplia de la formación moral este método resulta inadecuado e insuficiente. Por eso, el maestro no debe limitarse a instruir, sino que deberá al mismo tiempo deleitar, mover, hacer verosímil lo verdadero y atractiva la virtud, para suscitar en el alumno el deseo de obrar bien: se hace imprescindible el ejercicio de la retórica[18]. En la educación, la instrucción lógica y los recursos retóricos deben complementarse mutuamente, empleando estos últimos como causa instrumental del aprender y como facilitadores de la formación moral.

4. SAN AGUSTÍN (354-430)
LOS DOS MAESTROS

Agustín nació en Tagaste, de padre pagano y madre cristiana. Fue profesor de Retórica en Roma hasta que se trasladó a Milán, residencia de la corte imperial. Allí conoció al obispo Ambrosio y acudía con gusto a oírle predicar, fascinado por la elocuencia del prelado. Se convirtió al cristianismo en el año 387 y de regreso a su patria se estableció en Hipona con un grupo de amigos, donde fundó una comunidad con el propósito de dedicarse exclusivamente a la oración y el estudio. Fue requerido para ser sacerdote y posteriormente Obispo de Hipona en el 395. Murió en el año 430 durante el asedio de los vándalos a la ciudad.

La vida de San Agustín —narrada por él mismo en las *Confesiones* con una gran sinceridad, humildad y penetración psicológica— constituye una aventura intelectual y existencial que todavía hoy, 17 siglos después, mantiene intacto su interés y capacidad de conmover a quienes la leen. En su juventud se adhirió a las principales corrientes culturales de su tiempo —hedonismo, maniqueísmo, escepticismo, neoplatonismo...— y después de su conversión polemizó con todas ellas y con las principales herejías que fueron apareciendo en el seno de la Iglesia.

Al igual que Cicerón, a quien admiraba profundamente, San Agustín era un excelente orador; pero, a diferencia del primero, Agustín era *profesor* de Retórica y esta dimensión docente se trasluce también en sus obras. En ellas, y sin perder un ápice de su elegancia característica, insiste en la necesidad de huir del verbalismo vacío para elaborar el discurso «de modo realista» —teniendo siempre como referente la realidad— de manera que se haga patente la *res*, anteponiéndola al *signum* por medio del cual ésta se expresa.

Entre la vastísima producción literaria agustiniana, son de especial interés educativo dos obras: *De Magistro* —en forma de diálogo con su hijo Adeodato acerca del modo en que se produce el conocimiento y la posibilidad de que un ser humano enseñe a otros— y *De Doctrina Christiana.* En la primera parte de esta obra apologética expone

detalladamente el método apropiado para transmitir un contenido a los oyentes, de manera que éstos lo comprendan y puedan hacerlo suyo.

La epistemología de San Agustín conserva el resello neoplatónico del «conocimiento como iluminación interior». Los signos —entre los que ocupan un lugar preeminente las *palabras*— son necesarios para que se produzca el conocimiento, porque presentan las cosas a la mente; pero propiamente no enseñan, porque donde se otorga o niega el asentimiento es en el interior de la persona. La importancia de los signos no reside en su propia existencia, sino en el hecho de que *significan:* son realidades que hacen presente a la inteligencia otra realidad. Las cosas que se ignoraban no se aprenden por las palabras que se dicen, sino por la visión interior del objeto que hace conocer y retener el valor de tal nombre. Para Agustín, el ser humano aprende porque Dios —Maestro interior— le ilustra internamente a partir de los signos que alguien presenta desde fuera.

El hombre conoce al aplicar el ojo interior de la mente a las verdades inmutables, eternas y necesarias percibidas a la luz que Dios derrama sobre ellas, que las hace inteligibles. En definitiva, para llegar al conocimiento de la verdad es necesaria la iluminación del Verbo, que actúa como mediador entre la mente humana y la verdad.

La teoría del conocimiento agustiniana conduce por tanto a una pedagogía de la interioridad y la trascendencia, que empieza por el punto de partida tradicional de la *Paideia:* la gramática y el estudio de las palabras. El *maestro exterior* «manipula» las palabras, y es como un jardinero que prepara el terreno para que germine una semilla; el *maestro interior* es Dios mismo, que ilu mina el entendimiento; y el *aprendiz* debe poner en relación lo que se le señala desde el exterior con lo que el posee en el interior.

El planteamiento de San Agustín subraya un punto muy interesante, porque recuerda que para que se produzca el conocimiento —y por él se haga posible la educación— hay que evitar quedarse prendido en los signos (palabras, fórmulas, ejemplos, imágenes) a través de los que se presenta la realidad, esforzándose por llegar a las cosas mismas. En definitiva, San Agustín insiste en la necesidad de traspasar el muro de las representaciones para mirar, por uno mismo y frente a frente, a la realidad.

Una de las conclusiones de la teoría del conocimiento agustiniana como «iluminación interior» es que el maestro humano —aun siendo necesario— sólo suministra noticias, información; presenta al alumno los signos que le invitan a dirigir su mirada hacia los elementos de juicio que están en su interior.

Pero esto no significa que San Agustín menosprecie la tarea del maestro; por el contrario, considera esencial su trabajo, y dedica el libro IV del *De Doctrina Christiana* a especificar detalladamente las cuestiones que todo maestro debería tener en cuenta al presentar un mensaje a los alumnos, de manera que éstos puedan aprender por sí mismos.

Recomienda en concreto a los profesores que conozcan bien el libro de la *Retórica* de Cicerón, aunque también señala que la mejor manera de aprender a presentar el conocimiento no se logra estudiando tratados de elocuencia, sino igual que se mejoran todas las capacidades prácticas: practicándolas —en el caso que nos ocupa: leyendo, escuchando a personas elocuentes y escribiendo—.

El maestro exterior debe poner todo su esfuerzo en hacerse entender, sin olvidar que la elocuencia debe ir unida a la sabiduría —riqueza de contenidos—; pues la elocuencia sin sabiduría es fatua y la sabiduría no puede dar fruto si quien escucha no es capaz de entender el contenido que se le presenta.

Un hombre elocuente es aquel que habla de tal manera que instruye, deleita y mueve a sus oyentes. La necesidad de instruir hace referencia al contenido del discurso; los otros dos elementos, al estilo que se emplea. Quien busca instruir a otros no debe pensar que ha «comunicado» el contenido que deseaba transmitir hasta que no haya logrado «hacerse entender». Pero además, debe procurar deleitar y mover a las personas, para facilitar así la «asimilación» de lo que han entendido.

Quien escucha debe ser deleitado, para quedar «enganchado» y continuar escuchando; y debe ser movido de tal manera que «se le impulse» a actuar. El deleite se produce cuando el que habla lo hace agradablemente; y el oyente es movido si valora positivamente lo que se promete, teme lo que se muestra como peligroso, odia lo que se condena, acepta lo que se recomienda y se duele de lo que se debe arrepentir, y si se alegra de lo que el que habla dice que es algo alegre, tiene misericordia de quienes se presentan a sus ojos como miserables, y huye de quienes con un lenguaje terrible se le insta a evitar[19].

En resumen, aunque tradicionalmente se considera que el rasgo más característico de la filosofía de la educación agustiniana es la doctrina del conocimiento como iluminación que lleva a cabo el Maestro interior, conviene subrayar también la importancia que atribuye San Agustín al trabajo del maestro exterior. Éste no sólo tiene que poseer un alto grado de conocimiento, sino que además debe presentarlo a sus alumnos de manera que los instruya, deleite y mueva, favoreciendo así efectivamente que lleguen a conocer la verdad y quieran vivir de acuerdo con ella.

5. SANTO TOMÁS DE AQUINO (1224-1274) GENERACIÓN Y EDUCACIÓN

Tomás, hijo de los condes de Aquino, ingresó siendo muy joven en la Orden de los Dominicos en contra de la voluntad de su familia. Estudió en Nápoles y fue profesor de varias Universidades, entre otras la de París, que constituía el centro de estudios superiores más avanzado y tumultuoso de Europa en su tiempo. Se mantuvo siempre atento para sondear y asumir todo lo valioso que encontró en las nuevas realidades surgidas en su época; y concretamente, en la *Summa Theologiae* queda constancia de que apreciaba el trabajo, el comercio y la técnica, consideraba la dimensión activa del hombre como reflejo de la acción divina y tenía un concepto muy alto del ser humano, aunque afirmaba la necesidad de educarlo para que pudiera adherirse libremente a la verdad[20].

La novedad del pensamiento filosófico de Sto. Tomás se pone de manifiesto en la

crítica que realizó a la teología tradicional de inspiración agustiniana[21]. Tomás no rechaza la tradición —de hecho reconoce a San Agustín como la mayor autoridad teológica—, pero supo mirar la realidad con ojos nuevos, atreviéndose a incorporar a su pensamiento la filosofía de Aristóteles, cuyos textos originales habían sido recuperados recientemente, al ser reintroducidos en el occidente cristiano a través de la Escuela de traductores de Toledo.

Como muchos otros pensadores, Tomás de Aquino no elaboró una filosofía de la educación en sentido estricto, sino que sus aportaciones en este campo hay que buscarlas entre sus obras generales. A este respecto son de especial interés los comentarios a la *Etica a Nicómaco* de Aristóteles, la *Quaestio Disputata De Veritate* y algunas secciones de la *Summa Theologiae.*

Sto. Tomás utiliza la palabra «educación» en varios sentidos, entre los que cabe destacar al menos dos: el primero se refiere a la alimentación de la prole; el segundo, más amplio, abarca el contenido de lo que en castellano equivaldría al término «crianza», es decir, la alimentación, los demás cuidados físicos y el cultivo de los aspectos espirituales de los hijos. Cuando Sto. Tomás emplea el término *educatio* según su sentido más abarcante, integra los conceptos de *nutritio* e *instructio* (o *disciplina)*[22]. La educación se ordena al *perfeccionamiento* del ser humano, porque alimentar a los hijos y dedicarles todos los cuidados que son necesarios para sacarlos adelante, «completa» *(perficere)* la obra de la procreación, que por sí sola dejaría al ser humano en una situación de indigencia, pues éste necesita de ayuda exterior para su debido desarrollo, ya que no está en condiciones de satisfacer sus necesidades materiales e inmateriales por sí mismo[23].

En este sentido, para Sto. Tomás la educación es «una cierta *prolongación*del engendrar a la manera de un complemento de éste (...) como una *segunda generación»*[24]. «Lo que el animal irracional tiene por el hecho de haber nacido, el hombre lo suple —y hasta lo mejora— con una razón»[25], que debe ser educada.

Si se tiene en cuenta que los padres son causa de la generación de los hijos, se concluye que les corresponde también a ellos la obligación —y el derecho correlativo— de nutrirlos y educarlos, de manera que haya continuidad entre generación, nutrición y educación, pues las últimas son el complemento necesario de la primera.

Sto. Tomás sostiene que la educación debe comenzar en la familia, que es el primer ámbito en el que se presentan las ocasiones de actualizar las capacidades propias de la naturaleza humana. Éstas son, fundamentalmente, la «inteligencia» y las «manos»[26]; y ambas deben adquirir las habilidades —primero fí sicas y más tarde argumentativas— con las que puedan posteriormente buscar los bienes superiores.

Una vez que se han desarrollado las habilidades básicas de la mente y las manos que permiten realizar las actividades mecánicas propias de las Artes Liberales, debe procurarse la actualización de aquellas capacidades relativas a la investigación, de manera que cada uno pueda encontrar su propio lugar en el mundo resolviendo las aporías, dudas y cuestiones que son objeto de debate. Quien es capaz de esto, afirma Santo Tomás, puede conseguir el bien humano supremo que consiste en el ejercicio de la virtud, especialmente la virtud de la justicia, que es la que permite el progreso moral.

[1] Cfr. COOPER, D., «Philosophy as Education and Education as Philosophy», Ponencia presentada en la *International Conference: Philosophy, Education and Culture*, Edimburgo, 1997, inédito.

[2] Cfr. BOYER, C., *History of Education*, George G. Harrap & Co., London, 1920.

[3] Cfr. ALDRICH, C., *An Introduction to the History of Education*, Hodder & Stroughton, London, 1982, p. 165.

[4] Cfr. BOYER, C., *History of Education.*

[5] Cfr. ALDRICH, C., *An Introduction to the History of Education*, p. 22.

[6] Cfr. BEATTY, H. M., *A Brief History of Education*, Watts & Co., London, 1922, p. 5.

[7] Cfr. WOODRUFF, P., «Socratic Education», en RORTY, A. O. (Ed.), *Philosophers on Education. Historical Perspectives*, Routledge, London, 1998, pp. 14-31.

[8] Cfr. *Ibid*, p. 21.

[9] Cfr. LOSHAN, Z., «Plato's Counsel on Education», en RORTY, A. O. (Ed.), *Philosophers on Education*, pp. 32-50.

[10] PLATÓN, *Leyes*, (Traducción de José Manuel Pabón y Manuel Galiano), Alianza, Madrid, 2008, 643 e.

[11] ARISTÓTELES, *Etica a Nicómaco*, (Traducción de María Araujo y Julián Marías), Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 5ª ed., 1989. Libro I, c.7,1097a27-1097b5.

[12] *Ibid*, I, c.4,1095a20.

[13] Cfr. *Ibid*, II, 1,1103 a 24-26.

[14] El estudio de la virtud humana en relación con el alma y sus dos partes es objeto del último capítulo del libro I de la *Etica a Nicómaco.* Las virtudes del carácter son estudiadas en los libros II-V, las virtudes del intelecto son objeto del libro VI y la virtud suprema o contemplación es estudiada especialmente en los últimos capítulos del libro X.

[15] Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, II, 6,1106 a 15.

[16] Cfr. *Ibid*, II, 9,1179 b 4-11.

[17] Cfr. NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, EUNSA, Pamplona, 1992, p. 34.

[18] Cfr. *Ibid*, p. 176.

[19] Cfr. S. AGUSTÍN, *De Doctrina Christiana*, Clarendon Press, Oxford, 1995.

[20] Cfr. MARI, G., «La complejidad de la educación de la persona», *Curso de doctorado inédito*,2008.

[21] Cfr. MAC INTYRE, A., «Aquina's Critique of Education: Against his Own Age, Against Ours» en ROTY, A. O. (Ed), *Philosophers on Education*, pp. 95-108.

[22] Cfr. MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963, p. 23.

[23] Cfr. *Ibid*, p. 17.

[24] *Ibid.*, p. 32.

[25] *Ibid.*, p. 39.

[26] TOMÁS DE AQUINO, *SummaTheologiae*, BAC, Madrid, 1980,1-II, q. 95,1.

Capítulo 6

La educación vista por los filósofos (II). Los omitidos

En este capítulo se van a considerar algunas aportaciones pedagógicas de pensadores que no se incluyen habitualmente en los tratados de Educación, como Kierkegaard, Newman, Gadamer o Adler.

Palabras clave: comunicación directa; comunicación indirecta; conocimiento esencial; formación universitaria; hábito filosófico; hermenéutica; Pro¿ yecto *Paideia.*

1. SOREN KIERKEGAARD (1813-1855) COMUNICACIÓN INDIRECTA Y PENSAMIENTO SUBJETIVO

Kierkegaard nació en Copenhague en 1813. Durante su infancia recibió una educación muy severa, por parte de su padre, en la tradición pietista luterana. Posteriormente disfrutó de la «buena vida de estudiante» en la Universidad, aunque poco a poco se sintió insatisfecho con su propia frivolidad, y en 1838 experimentó una conversión religiosa que le hizo tomarse la vida en serio y, al mismo tiempo, verse libre del modo angustioso de vivir el cristianismo inculcado por su padre.

A partir de ese momento se dedicó a escribir para llevar a cabo la misión que le había sido encomendada por la Providencia: demostrar la falsedad de la «cristiandad oficial» de la Dinamarca de su tiempo y promover un estilo de vida «auténticamente cristiano». Ése es el contexto en el que debe situarse la teoría de los Tres Estadios de la Existencia —estético, ético y religioso— porlos que debe pasar el ser humano para alcanzar la plenitud. Kierkegaard afirmaba que sólo es posible *vivir una existencia auténtica* cuando cada persona se relaciona directamente con Dios como «individuo» fuera de la masa de la «cristiandad».

Sus obras comprenden tres grupos de escritos:

a) Su *Diario* íntimo.

b) Los libros firmados con su propio nombre, entre los que destacan la Tesis Doctoral titulada *El Concepto de ironía, con continuas referencias a Sócrates* de 1841, y el grupo de escritos conocidos como *Discursos edificantes.* El término «edificante» debe entenderse en un sentido pedagógico, como «aquello que contribuye a la

edificación —formación, *bildung*— de la persona».

c) La producción pseudónima que, paradójicamente, comprende las obras más conocidas por el gran público: *La alternativa, Temor y temblor, El concepto de la angustia, La enfermedad mortal*, etc. Kierkegaard reconoce explícitamente la autoría de estas obras pseudónimas, a las que llama «producción estética», en el *Postcriptum.*

Si bien Kierkegaard es reconocido como un gran pensador, no se trata de un filósofo convencional —al estilo de Descartes, Kant o Hegel—, tanto si se considera su modo de escribir —pues no desarrolla su pensamiento de modo sistemático— como si se atiende a los temas que trata. Por otra parte, Kierkegaard afirma de sí mismo: «soy y he sido siempre un escritor religioso»[1]. ¿Qué quiere decir con esto?

Según él mismo manifiesta, toda su vida y su producción literaria deben entenderse como un *proyecto educativo* dirigido a sus contemporáneos, empleando un método que llama «comunicación indirecta», en la que puede intuirse un reflejo de la ironía socrática. No en vano —como ya se ha dicho— Kierkegaard elaboró su tesis doctoral sobre este pensador.

Kierkegaard defiende que el conjunto de una sociedad que se considera a sí misma cristiana —la «cristiandad» oficial de Dinamarca— es un gran espejismo, una ilusión, porque en realidad no se vive una existencia «religiosa» sino frívola, «estética», se vive en el engaño. Y afirma que se vio obligado a escribir «obras estéticas» para captar la atención del público y «conectar» con la gente que vivía de ese modo. Sólo así podía transmitir después el mensaje auténtico que desea hacer llegar. Por eso, sostiene que toda su producción pseudónima es «engaño» que utiliza para hacerse escuchar por quienes viven en la falsedad, empleando una comunicación indirecta y metafórica, con el recursoa arquetipos humanos —Johannes el Seductor, el Juez Wilheim, distintos personajes de las óperas de Mozart, etc.— que ejemplifican los contenidos conceptuales que desea transmitir.

Paralelamente, Kierkegaard señala que existen dos modos de conocer —el «pensamiento objetivo» y el «pensamiento subjetivo»— que son radicalmente distintos. Mientras que el primero resulta indiferente al sujeto, el segundo es propio de un pensador que está esencialmente interesado por su pensamiento[2]. El pensamiento objetivo hace accidental al sujeto, convierte la propia existencia en algo indiferente; el pensamiento subjetivo, por el contrario, dirige la atención hacia el sujeto intensificando la propia interioridad[3].

El pensamiento objetivo persigue resultados, busca obtener una cantidad cada vez mayor de información: el incremento *cuantitativo* del saber. El pensamiento subjetivo se preocupa más por el aumento *cualitativo:* no busca disponer de un mayor número de datos, sino profundizar en la relación que el conocimiento tiene con la propia vida. Objetivamente, lo que se pide es certeza, seguridad; subjetivamente aparece muchas veces la incertidumbre, el riesgo. El pensamiento objetivo unifica a los hombres, pues el mismo dato es aprehendido unívocamente por una multitud de sujetos; el pensamiento subjetivo, por el contrario, subraya la individualidad personal, porque aunque

objetivamente el dato empírico sea constatable de modo idéntico por muchos, ese conocimiento adquiere subjetivamente para cada uno resonancias personales únicas e irrepetibles, cuando se pone en relación con la propia existencia.

La comparación entre el modo de pedir información acerca del número premiado en la lotería una persona que posee un décimo para ese sorteo y otra que no ha jugado, puede ilustrar la diferencia que existe entre estos dos modos de pensar. La persona que no ha comprado ningún boleto puede preguntar cuál es el número al que ha correspondido el primer premio, y cuando lo sepa poseerá un conocimiento objetivo que *no tiene ninguna relevancia para su vida:* no pasará de ser un dato más para almacenar en la memoria. La persona que no juega a la lotería consultará la lista de números premiados con frialdad y desinterés o, a lo sumo, con cierta curiosidad inútil. Pero la actitud de quien posee una participación de lotería es muy distinta. Tiene interés por saber cuál ha sido el número premiado —y su interés no modifica el valor de las cifras—, pero desea conocer no sólo por curiosidad o para archivar mentalmente este dato, sino porque ese saber *puede tener una incidencia decisiva en su existencia.*

La *reflexión* es precisamente la característica del pensamiento subjetivo que hace posible que quien conoce se posea además a sí mismo como cognoscente. El pensador subjetivo no sólo *sabe algo*, sino que también *sabe que sabe;* y lo que es más importante, *se conoce a sí mismo.*

Ésta es la vía que conduce hacia la «interioridad» que es el camino del enriquecimiento personal, porque permite integrar existencialmente el conocimiento en el sujeto.

Pues bien, el conocimiento esencial —aquél que guarda una estrecha relación con la propia existencia—, sólo puede alcanzarse por medio del pensamiento subjetivo, porque el pensamiento objetivo conduce exclusivamente a conocimientos accidentales[4]. Paralelamente, la comunicación directa conduce al conocimiento accidental, mientras que el conocimiento esencial, el que tiene la capacidad de transformar la propia existencia, sólo puede ser comunicado de manera indirecta.

La comunicación indirecta reviste una mayor dificultad para quien debe transmitir un mensaje, pues no puede limitarse a la repetición de fórmulas ya acuñadas sino que debe fomentar, con el mismo modo de comunicar, la interiorización del mensaje por parte del receptor.

La comunicación indirecta tiene los rasgos propios de una tarea artística, y no los de una actividad técnica; es más, constituye el arte de comunicar verdades esenciales[5]. Y precisamente por eso puede ser «edificante», educadora.

Kierkegaard no descalifica absolutamente la comunicación directa y el pensamiento objetivo —considera que son adecuados para conocer y transmitir conocimientos accidentales—, sin embargo afirma que no es posible comunicar verdades esenciales de modo directo. Por eso, cuando Kierkegaard se propone comunicar verdades que edifiquen, que contribuyan a que los sujetos se decidan a vivir una existencia auténtica, recurre a seudónimos y a la narración de historias.

Se trata, en definitiva, de otro modo de plantear la tesis aristotélica que subraya la

necesidad de la Retórica para promover los hábitos morales que conducen a la vida buena.

La lógica —la comunicación directa que conduce al pensamiento objetivo— puede favorecer la adquisición de buenos hábitos intelectuales; pero los buenos hábitos morales, que son los que determinan la bondad de la persona, sólo se promueven con el ejercicio del pensamiento subjetivo, favorecido por la comunicación indirecta.

2. JOHN H. NEWMAN (1801-1890)
LA IDEA DE UNIVERSIDAD

John Henry Newman nació en Londres en 1801. A los 16 años inició sus estudios en la Universidad de Oxford, en la que permaneció como Fellow de Oriel College hasta su conversión al catolicismo, en 1845. Siendo clérigo anglicano —desde 1828 a 1843— ejerció como Vicario de St. Mary, la iglesia de la Universidad y allí, bajo su impulso, nació el Movimiento de Oxford.

En 1851 los obispos irlandeses le encargaron la fundación de una Universidad Católica en Dublín, de la que fue Rector hasta 1857. En 1852 se publicaron los *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, que constituyen una importante aportación al pensamiento educativo y una de las primeras reflexiones filosóficas sobre la esencia de la institución universitaria realizada desde dentro de ella misma.

Los *Discursos* recogen las conferencias pronunciadas por Newman como preparación para la puesta en marcha de la Universidad de Dublín, y en ellos analiza «lo que es una Universidad, cuál es su fin, cuál es su naturaleza y qué relaciones tiene con la realidad circundante»[6].

Las cuestiones tratadas por Newman giran alrededor de un centro común: determinar cuáles son los *contenidos* y el *estilo* propios de la *educación que debe impartir la Universidad.* Al inicio del Discurso 9, él mismo ofrece un resumen de las principales cuestiones tratadas:

> «He afirmado, en primer lugar, que todas las ramas del saber son, al menos implícitamente, materia de su enseñanza; que estas ramas no se encuentran aisladas ni son independientes unas de otras, sino que forman juntas un todo o sistema; que unas entran en otras y se completan mutuamente; que la precisión y fiabilidad del saber que comunican separadamente están en función de nuestra visión de todas ellas como un conjunto; que el proceso de impartir saber al intelecto de este modo filosófico constituye su auténtica cultura; que esta cultura supone un bien por sí misma; que el saber que es tanto el instrumento como el resultado de la cultura en cuestión se llama Saber liberal; que éste merece ser buscado por su propio valor; que constituye, a pesar de todo, un enriquecimiento de gran utilidad para la vida práctica, por ser la mejor y más cualificada formación del intelecto en el orden de la actividad política y social»[7].

El conocimiento que proporcionan cada una de las ciencias constituye, por su propia naturaleza, una visión parcial de la realidad, porque una ciencianunca puede decir todo lo que puede ser dicho sobre algo. Las ciencias ofrecen resultados verdaderos pero parciales, y necesitan mutuamente el apoyo externo que se prestan una a otras. Newman

considera que la principal finalidad de la Universidad es «la enseñanza de un saber universal»[8], que no se alcanza por la mera adición cuantitativa de conocimientos parciales. La comprensión del influjo que una ciencia ejerce sobre otra y el uso que cada una hace de las demás, así como la situación, limitación, ajuste y debida apreciación del conjunto de los conocimientos, no corresponde a ninguna ciencia particular, sino a la Filosofía, más concretamente, al «hábito filosófico» de la inteligencia[9].

El fin de la educación universitaria consistirá en favorecer la formación de este «hábito filosófico», que tiene como efecto propio la «expansión de la mente». Esta labor coincide con lo que ha venido a llamarse «Educación Liberal», que promueve el cultivo del intelecto con el fin de alcanzar la excelencia intelectual y lograr el perfeccionamiento de la persona[10].

El fin propio de la Universidad y de la Educación Liberal no se limita a la transmisión del saber como «contenido», sino que busca favorecer la «extensión de la mente», que es la disposición por la cual se puede trascender la mera acumulación de datos. La transmisión del saber como comunicación de información es el primer paso, un medio para lograr esa expansión de la inteligencia, pero la instrucción no agota todo el proceso educativo. Así, afirma que «la extensión intelectual (...) no consiste meramente en la recepción pasiva, dentro de la mente, de un cúmulo de ideas hasta el momento desconocidas, sino en la acción eficaz y simultánea de la mente hacia esas nuevas ideas y sobre ellas. Se trata de una acción de poder formativo que *produce orden y da sentido* a la materia de nuestras adquisiciones intelectuales»[11].

No hay expansión de la mente a menos que se comparen unas ideas con otras a medida que llegan, y se las integre en un orden nuevo que permita referir lo que se aprende a lo que ya se sabía. En la Universidad se debería formar «una mente que adopta una visión conexa y armónica de lo viejo y lo nuevo, lo pasado y lo presente, lo lejano y lo próximo, y que percibe la influencia de todas estas realidades unas sobre otras, sin lo cual no habría ni *un todo* ni *un centro.* Ese intelecto posee un conocimiento *no sólo de cosas, sino de sus mutuas y verdaderas relaciones.* Es un saber no sólo considerado como una adquisición cuantitativa, sino como filosofía»[12].

El hecho de que Newman considere la ampliación de la mente como fin propio de la Universidad no significa que excluya la dimensión profesionalizante de la formación que en ella se imparte y recibe; aunque sostiene explícitamente que el fin primario de esta institución no es la de preparar profesionales para que se integren en el mercado laboral, pues hay otras instituciones que realizan también esa función. Así, aclara:

> «Si estoy argumentando en contra del saber profesional o científico como *fin suficiente de la educación universitaria*, no es por mostrarme falto de respeto hacia estudios, actividades, o dedicaciones particulares, y hacia las personas que se ocupan en ellos. Al decir que el derecho o la medicina *no son el fin* de un curso universitario, no afirmo que la Universidad no deba enseñar derecho o medicina. ¿Qué enseñaría si no enseñara cosas particulares? Enseña todo el saber enseñando todas las ramas del saber, y sólo así. Pero sostengo que habrá una diferencia respecto a un profesor de derecho, o de medicina, o de geología, o de economía política, dentro de una Universidad o fuera de ella, porque fuera de una Universidad el profesor corre el peligro de verse absorbido y empequeñecido por su actividad, y de impartir lecciones que sean únicamente las de un abogado, un físico, un geólogo o un economista, mientras que en la Universidad sabrá dónde están situados tanto él como su ciencia, a la que habrá llegado

desde arriba, por así decirlo. Tendrá consiguientemente una visión panorámica de todo el saber (...) y tratará por tanto su campo con una filosofía y unos recursos que no pertenecen al propio estudio, sino a su formación liberal»[13].

En resumen, Newman defiende una educación universitaria que prepare para el ejercicio de la profesión; pero sostiene que la Universidad se orienta *también, además* y *específicamente*, a formar otras dimensiones de la persona porque, entre otras cosas, «el carácter profesional no es el único que un hombre ocupado en una profesión debe desarrollar. No siempre está de servicio»[14].

3. HANS GEORG GADAMER (1900-2002) HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN

Gadamer fue discípulo de Heidegger y maestro de filósofos como Habermas y Vattimo. Dio clases en las Universidades de Marburgo, Leipzig y Frankfurt, y su obra *Verdad y método*, publicada en 1960[15], fijó los presupuestosy objetivos de la hermenéutica contemporánea. Además de sus trabajos sobre hermenéutica, Gadamer es reconocido por sus estudios sobre la filosofía y cultura griegas.

En *Verdad y Método* se estudia el proceso que recorre el ser humano para conocer la realidad, subrayando que el conocimiento está íntimamente ligado al método a través del cual se busca, sin poder disociarse uno del otro, mostrando así la naturaleza del proceso de la comprensión humana a nivel teóricometodológico.

Gadamer criticó los planteamientos que tratan de modelar el método de las ciencias humanas a semejanza del empleado por las ciencias positivas y rechazó también la afirmación de Dilthey de que para poder interpretar correctamente cualquier fenómeno cultural es necesaria la empatía: ser capaz de desentrañar cuál es la *intención* original del autor. Por contraste, Gadamer hace hincapié en que los seres humanos poseemos una conciencia moldeada históricamente, pues estamos plenamente insertos en la cultura de nuestro propio tiempo y lugar, y conformados por ella.

En el ámbito de la educación, tiene un interés particular la conferencia que Gadamer pronunció en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim en 1999 en el marco del ciclo *«¿La educación en crisis? Una oportunidad para el futuro».* Su intervención titulada «La educación es educarse» fue grabada, transcrita y corregida personalmente por el autor, y en ella Gadamer hace un balance de sus propios empeños educativos, comentando sus experiencias personales e ilustrando con muchos ejemplos los efectos que determinados influjos y acontecimientos externos pueden tener en la configuración de una personalidad[16].

Gadamer ha ejercido una gran influencia en el pensamiento occidental posterior, y actualmente hay muchos autores que adoptan la metodología hermenéutica para el desarrollo de las Ciencias Humanas, entre las que se incluyen los saberes relacionados con la educación. Estos autores comparten — a pesar de sus diferencias— la convicción de que el conocimiento está asentado sobre unas tradiciones y prácticas sociales, y que

no hay acontecimientos propiamente humanos *en abstracto*, porque el espacio, el tiempo, el lenguaje, la cultura, la tradición, etc., son los horizontes de la existencia humana.

Entre los principales elementos que hay que tener en cuenta al utilizar el método hermenéutico —también cuando se emplea para la comprensión de la realidad educativa — está la noción de *prejuicio.* Los prejuicios constituyen el conjunto de presupuestos teóricos y prácticos, asumidos de manera acríticapor el ser humano junto con el lenguaje, que determinan el modo en que éste capta la realidad. Toda experiencia tiene su propio horizonte: todo se conoce dentro de un contexto, nunca de manera aislada; el contexto ayuda a captar el sentido de lo que hasta el momento era desconocido. La comprensión tiene lugar en y desde la situación del sujeto que conoce, dentro del horizonte en que éste se sitúa; y sólo así es posible encontrarle sentido a lo que hasta ese momento resultaba desconocido. En el proceso de comprensión hacemos nuestros los contenidos de la tradición juntamente con el horizonte que le es propio.

Los prejuicios —que abarcan la tradición histórica y cultural a la que se pertenece y las asunciones propias de la posición particular de cada persona— ejercen un papel ambivalente, porque constituyen al mismo tiempo la condición de posibilidad y el límite de la comprensión; encuadran la orientación previa de toda experiencia y la apertura al mundo.

La tradición configura todas nuestras interpretaciones —científicas, artísticas, literarias, históricas o filosóficas—. Crecer en conocimiento sólo es posible gracias a los conocimientos anteriores; la comprensión —incluso en los casos en los que se produce a modo de iluminación intuitiva— no surge a partir de la nada, sino que ha sido siempre preparada por el pasado que llevamos con nosotros.

Gadamer no considera la tradición como una fuerza que determina la comprensión *desde fuera*, ni tampoco concibe el pasado como algo inerte y acabado sino que, mientras vivimos, nosotros mismos formamos parte de ese proceso y le comunicamos la fuerza que posee. La relación de cada individuo con la tradición a la que pertenece está entretejida de confianza y extrañeza: tras un primer momento de aceptación acrítica, el ser humano se cuestiona la validez de la tradición recibida y compara su contenido con las propias percepciones y las demás tradiciones de las que tiene noticia.

La hermenéutica considera que toda comprensión tiene una estructura circular: se funda en una precomprensión y avanza gracias a la anticipación de sentido. Este movimiento constituye el *círculo hermenéutico*, que no es un círculo vicioso porque avanza en espiral, de manera expansiva. Como no es posible comprender el mundo en un solo acto, sino en función de sus partes, la hermenéutica genera sentido describiendo un movimiento que primero *aísla* y luego *contextualiza* una cosa o un suceso en la realidad que la engloba; y cuanto más se avanza, más se amplía la totalidad y se iluminan con más claridad cada una de las partes.

En el método hermenéutico se establece un diálogo con el pasado y con los otros. La fusión de horizontes que se logra constituye una conversación en la que se expresa algo que no pertenece en exclusiva ni al autor original, ni alintérprete, sino que es común a

ambos[17]. Puede nacer así, como resultado del intento de ambas partes por comprender y hacerse entender, un lenguaje común y unas opiniones compartidas. En este sentido, la hermenéutica ofrece un concepto de racionalidad derivado de las competencias comunicativas y discursivas de los participantes. Cuando se produce la comprensión, desaparece la frontera que dividía a los sujetos, culminando en una nueva unidad de pensamiento y acción.

Si se analiza el fenómeno educativo desde la perspectiva hermenéutica, se pueden derivar importantes conclusiones[18]. Pues si la educación implica comprensión; si la comprensión lingüística y la comunicación son elementos esenciales en cualquier labor educativa; si la educación se desarrolla según un proceso temporal donde se lleva a cabo la transmisión y crítica de las tradiciones; si, en definitiva, la educación es una tarea humana, entonces el recurso a la hermenéutica —que reclama todas estas cuestiones como su objeto propio— brinda la promesa de iluminar de manera más profunda del proceso educativo[19].

Por ejemplo, según la tradición hermenéutica, la comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: *intelección, explicación* y *aplicación.* Pues bien, éstas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque *se aprende algo* cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas.

Se podría describir también la educación como un proceso en el que se plasma la estructura del círculo hermenéutico, porque está situado en el contexto formado por la tradición y el lenguaje, y cuyos principales efectos son el aprendizaje, el conocimiento propio, y las transformaciones recíprocas de las tradiciones, los conocimientos, los individuos y las sociedades[20]. En efecto, el aprendizaje se efectúa a partir de unos conocimientos previos; pero aprender algo no significa quedarse encerrado en la tradición: ésta se trasciende cuando se produce el auténtico aprendizaje.

La tradición es el contexto dentro del que hay que proyectar el significado de lo que aún no llegamos a comprender; pero la educación no pretende reproducir sin más la tradición o hacerla comprensible, aunque tampoco busque escapar de ella. Lo que hasta entonces resultaba desconocido lanza un reto a lo que es familiar, obligando a reformular la comprensión de maneraque permita incorporar al todo que se conoce lo que aún no se sabe. El aprendizaje se presenta por tanto como novedad: da origen a una nueva relación de quien aprende con lo comprendido, consigo mismo, y con la propia tradición.

Los movimientos de apropiación y transcendencia que acontecen en la educación hacen que ésta sea siempre productiva y no meramente un dinamismo reproductivo. Quien aprende queda transformado al asumir la tradición y hacerla suya, pero en ese mismo proceso, además de los sujetos que aprenden, se transforman también las tradiciones y las sociedades mismas.

4. MORTIMER J. ADLER (1902-2001)

EL PROYECTO *PAIDEIA*

Adler nació en Nueva York en 1902 y empezó a trabajar en el periódico *New York Sun* con sólo 14 años. Posteriormente estudió en la Columbia University, porque deseaba ser periodista. Allí «descubrió» la filosofía gracias a la lectura de las obras de Stuart Mill, y a partir de ese momento su vida intelectual experimentó un giro humanístico radical. Fue profesor en la Universidad de Columbia en la década de 1920 y se trasladó a la Universidad de Chicago en 1930, donde impulsó una audaz reforma encaminada a introducir la literatura y filosofía clásicas en los *curricula* de todos los estudios universitarios. Fundó el *Institutefor Philosophical Research* en la Universidad de North Carolina, el *Aspen Institute* y el *Centre for the Study ofthe Great Ideas*,instituciones en las que se fomentó el cultivo de las Humanidades y el estudio de la Filosofía no sólo para los especialistas de estas disciplinas. Presidió también durante bastantes años el Consejo de Editores de la *Encyclopaedia Britannica.*

Adler fue un escritor prolífico —es autor de más de medio centenar de libros—, entre los que destacan por su repercusión en el ámbito educativo tres obras: dos de las que es autor principal: *Cómo leer un libro* (existen tres versiones: de 1940, 1966 y 1972) y el *Manifiesto educativo. Propuesta del Grupo Paideia*, de 1982; y los 54 volúmenes de los *Grandes libros del mundo occidental*,de los que es editor.

Para Adler, la educación no es una «idea» sino un «problema práctico», aunque eso sí, requiere profundas consideraciones teóricas en muchos aspectos: en lo que respecta a la determinación de sus fines; en la organización del currículum y sus contenidos; en el modo en que se consideran nociones tales como naturaleza humana, enseñanza, aprendizaje, hábito, libertad o comunicación.

La relevancia de Adler en el campo de la Educación es tanto de carácter teórico como aplicado, pues además de poner de relieve la importancia del pensamiento filosófico para la educación, elaboró y dirigió una propuesta educativa —el Proyecto *Paideia*— en la que las Humanidades forman parte del tronco común de todos los estudios, cuyos programas se han llevado a la práctica en diferentes instituciones, tanto universitarias como de educación secundaria.

Adler considera que el fin de la educación debe ser *hacer bueno al hombre.*Pero, ¿qué significa esto en concreto? Para él, esta expresión no es una idea abstracta, porque lo que hace buenos a los seres humanos tiene que ver necesariamente con el puesto que les corresponde ocupar en el mundo, con su actividad y situación en la vida, con el desarrollo de su trabajo. Por eso, cuando se considera la condición humana desde esta perspectiva, se comprende que una «educación general» o «liberal» debe ser al mismo tiempo «vocacional» o «preparación para el desarrollo del trabajo»; porque la educación —para ser tal— debe capacitar al ser humano para hacer frente a las necesidades o requerimientos generales que plantea la existencia.

Por eso, Adler rechazó la contraposición entre educación «liberal» y «profesional», fomentando lo que denominó una educación «general» para todos los ciudadanos, en la que la Filosofía y las Humanidades formaran parte integrante del curriculum. Durante

años desarrolló un programa de seminarios sobre «Grandes ideas» y «Grandes libros», que culminó en la publicación de *Grandes libros del mundo occidental* en 1952, obra formada por 54 volúmenes en los que se ofrecen versiones en inglés de más de 400 obras consideradas como «grandes libros de occidente»[21]. El primer volumen, que lleva por título «La gran conversación», se dedica a la fundamentación teórica del proyecto, que pretende ofrecer una perspectiva sintética en la que se armonicen las grandes ideas de la cultura occidental. En los volúmenes 4 a 54 se recoge la selección de obras, que abarca un arco temporal desde Homero a Freud. Los volúmenes 2 y 3 titulados «Las grandes ideas. Un *Syntopicon* de los grandes libros del mundo occidental», contienen más de 100 capítulos dedicados a otros tantos conceptos fundamentales tratados en los *Grandes libros del mundo occidental.* Adler no considera el *Syntopicon* exclusivamente como un «índice» de estos temas, sino sobre todo como un instrumento educativo con valor en sí mismo: como una falsilla que señala las ideas fundamentales sobre las que descansa la cultura occidental, que puede utilizarse para desarrollar un programa de «educación liberal». De hecho, en varias universidades norteamericanas, como por ejemplo la Universidad de Chicago, el *Syntopicon* se ha empleado como guía para organizar los estudios durante la segunda mitad del siglo XX.

Aún así, la obra en la que Adler expone de manera más breve y sistemática sus principios educativos fundamentales es el *Manifiesto educativo. Propuesta del Grupo Paideia*, de 1982. Allí sostiene que la educación debe promover tres fines: enseñar a las personas a ser felices viviendo una vida plenamente humana; enseñarles a que se ganen la vida honestamente; y enseñarles a vivir como ciudadanos responsables en una democracia. Afirma también que cada ser humano tiene de manera innanta las capacidades necesarias para lograrlo, y que corresponde a la educación la tarea de prepararle para que siga aprendiendo a lo largo de toda su vida, porque la educación no termina nunca.

Como ya se ha mencionado, Adler propone una educación «general», «no especializada», que no se orienta exclusivamente a la adquisición de conocimientos y habilidades encaminadas al ejercicio de una profesión. Es necesario, por tanto, no confundir educación con escolarización, aunque de manera habitual esta última sea necesaria para lograr la primera. La escolarización es una etapa preparatoria, en la que se forma el hábito del aprendizaje y se proporcionan los medios para seguir aprendiendo; mientras que la educación es un proceso que dura toda la vida, por lo que no puede darse nunca por concluido[22].

De ahí su insistencia en que la escuela proporcione una educación general, liberal, no una educación especializada. Y el argumento que Adler invoca para apoyar esta afirmación es el siguiente: como los seres humanos somos los más plásticos e inespecializados del universo, la educación general es la que resulta más adecuada para la naturaleza humana... además de poseer un gran valor práctico[23].

Lógicamente, Adler admite que la especialización es necesaria para el progreso, pero pone en guardia contra la excesiva especialización, añadiendo que los «especialistas» deberían ser también «generalistas», es decir, seres humanos instruidos y educados en un

sentido «general»[24].

Por lo tanto, propone que la educación de calidad en la escuela se oriente a alcanzar estos objetivos:

- Favorecer el desarrollo y perfeccionamiento personal de los alumnos en los ámbitos físico, mental, moral y espiritual.
- Prepararles para actuar como ciudadanos responsables, conscientes de sus deberes y sus derechos.
- Proporcionar a los alumnos las habilidades básicas comunes que les capaciten para poder ganarse la vida en una u otra ocupación profesional.

Como se puede comprobar, una «educación general» no significa para Adler una «educación abstracta», sino que la escuela debe favorecer que los estudiantes:

a) Adquieran una serie de conocimientos organizados y sistemáticos en tres grandes áreas: lenguaje, literatura y bellas artes / matemáticas y ciencias naturales / historia, geografía y ciencia sociales. Estos conocimientos permiten captar la naturaleza y la cultura en la que se vive.

b) Desarrollen destrezas intelectuales: lingüísticas (lectura, escritura, expresión oral), matemáticas (medición, cálculo) y científicas (observación, deducción, análisis, etc.).

c) Comprendan y aprecien las ideas y valores morales y estéticos mediante el contacto con la ficción, la poesía, el ensayo, la filosofía, etc. Esto requiere la puesta en práctica de las destrezas intelectuales mencionadas en (b) y conduce a la ampliación de conocimientos señalados en (a).

Para alcanzar el éxito educativo es preciso emplear una metodología adecuada en cada uno de estos ámbitos: el conocimiento sistemático de hechos o información debe hacerse por medio de la instrucción —en las clases, o a través de lecturas—; la adquisición de los hábitos intelectuales se facilita con el *coaching* y las prácticas supervisadas; y la comprensión de las ideas y los valores, empleando el método socrático: preguntas y respuestas, discusiones y debates.

Por último el profesor debe tener en cuenta que el verdadero aprendizaje es siempre activo, constituye un proceso de descubrimiento cuyo principal agente es el alumno. El profesor es sólo una ayuda en el marco del aprendizaje, pues la enseñanza —al igual que la agricultura o la medicina— es una actividad que sólo actúa de modo cooperante: son *artes que trabajan de acuerdo con la naturaleza*, para que ésta produzca los bienes a los que se aspira[25].

---

[1] KIERKEGAARD, S., *Mi punto de vista de mi tarea como escritor*, Aguilar, Madrid, 1980, pp. 27-28.

[2] Cfr. KIERKEGAARD, S., *Concluding Unscientific Postcriptum*, Princeton University Press, Princeton, 1941, p. 67.

[3] Cfr. *Ibid.*, pp. 173-175.

[4] Cfr. *Ibid.*, p. 176.

[5] Cfr. *ibid*, p. 68.

[6] NEWMAN, J. H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, EUNSA, Pamplona, 1996, p. 216.

[7] *Ibid*, pp. 216-217.

[8] Cfr. *Ibid.*, p. 55.

[9] Cfr. *Ibid.*, p. 81.

[10] Cfr. *Ibid.*, Discurso VI, especialmente pp. 145-155.

[11] *Ibid.*, p. 151. El subrayado es nuestro.

[12] *Ibid.*, El subrayado es nuestro.

[13] *Ibid.*, p. 177. El subrayado es nuestro.

[14] *Ibid.*, p. 180.

[15] Cfr. GADAMER, H. G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1984.

[16] Cfr. GADAMER, H. G., *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000.

[17] Cfr. *Ibid.*, p. 366.

[18] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., *La Educación, actividad interpretativa*, Dykinson, Madrid, 2000.

[19] Cfr. GADAMER, H. G., *La educación es educarse*, p. 24.

[20] Cfr. *Ibid*, p. 191.

[21] En 1990 se hizo una segunda edición de 60 volúmenes, que amplía el arco de obras estudiadas desde Homero a S. Beckett.

[22] Cfr. ADLER, M. J., *Manifiesto educativo. Propuesta del Grupo Paideia*, Narcea, Madrid, 1986, p. 24.

[23] Cfr. *Ibid.*, p. 32.

[24] Cfr. *Ibid.*, p. 70.

[25] Cfr. *Ibid.*, p. 61.

Capítulo 7

La Filosofía de la Educación en la actualidad

Se esbozan en este capítulo las principales tendencias actuales de la Filosofía de la Educación, tanto los desarrollos de esta disciplina desde el punto de vista de la teoría, como las publicaciones especializadas y la actividad académica que se desarrolla en este ámbito.

Palabras clave: análisis lógico del lenguaje; iniciación; revistas especialicé zadas; sociedades y congresos de Filosofía de la Educación.

1. LA «PREHISTORIA ACADÉMICA» DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

La Filosofía de la Educación como disciplina científica universitaria cons-tituye un ámbito académico que tiene una vida relativamente corta. Hay incluso lugares en los que no es reconocida como una rama del saber específica, es decir, como una materia que tiene un objeto y una metodología de entidad propia[1]. Sin embargo, sí se admite que, al menos desde el tiempo de Sócrates, se han formulado «ideas filosóficas acerca de la educación» por parte de pensadores que pertenecen a épocas y tradiciones filosóficas muy diversas[2], alguno de los cuales ya hemos mencionado en los capítulos anteriores.

El conjunto de estas «ideas filosóficas» sobre temas educativos que han lle-gado hasta nosotros engloban cuatro grandes tradiciones de pensamiento: la aristotélica —que recoge el pensamiento clásico y las aportaciones cristianas—, el racionalismo post cartesiano, la filosofía empirista y los planteamientos idealistas.

Sin embargo, hay que esperar hasta el siglo XX para poder hablar propiamente de Filosofía de la Educación como «disciplina académica». En concreto, muchos autores consideran a Dewey (1859-1952) el primer «filósofo de la educación», porque planteó esta disciplina como un examen filosófico de los problemas que surgen en el desarrollo de la educación, y no como pensamiento filosófico aplicado a la educación. Para Dewey los planteamientos teóricos acerca de lo que se debe hacer en el ámbito educativo han de surgir como respuestas a los problemas que presenta la propia tarea de educar; y las teorías deben probarse después en la práctica, como él mismo hizo en la Escuela Laboratorio[3].

La Filosofía de la Educación, a pesar de su corta vida académica, es una disciplina que tiene una gran vitalidad, como ponen de manifiesto las numerosas publicaciones y reuniones científicas de este ámbito que se realizan en todo el mundo, en las que participan tanto figuras consagradas como nuevas generaciones de jóvenes investigadores que van incorporándose paulatinamente[4].

A pesar de ello, hay dos cuestiones que preocupan a los filósofos de la educación de cara al desarrollo futuro de esta disciplina: en primer lugar, el hecho de que aunque ellos desarrollen una gran actividad investigadora y de difusión de sus trabajos, éstos tienen poco impacto entre quienes diseñan la política educativa de los diferentes países y, de hecho, ejercen poca influencia en la toma de decisiones prácticas, que se adoptan habitualmente por criterios de corte más ideológico y utilitarista que pedagógico. Y en segundo término, como consecuencia de la mentalidad mercantilista extendida en Occidente, cada vez son más escasos los recursos destinados por los gobiernos a la investigación y a la dotación de plazas en los departamentos universitarios en esta área.

2. RICHARD S. PETERS (1919-2011)
LA EDUCACIÓN COMO INICIACIÓN

Peters es, sin duda una de las personas que más ha contribuido a renovar la Filosofía de la Educación en el siglo XX, reuniendo en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (IOE), un importante grupo de académicos, conocido como la «London line», de la que formaban parte, además del propio Peters, figuras como Paul Hirst, John Wilson, John White, etc. Allí se cultivó un estilo nuevo de Filosofía de la Educación que ha tenido gran repercusión en el desarrollo de esta disciplina, sobre todo en el ámbito anglosajón.

Richard S. Peters nació en la India y estudió Filosofía en las Universidades de Oxford y Londres. En 1962 sucedió a Louis A. Reid en la Cátedra de Filosofía del IOE hasta que se retiró en 1983 por motivos de salud.

A inicios del siglo XX, por influjo de G.E. Moore y B. Russell, el Análisis Lógico del Lenguaje se convirtió en el medio imprescindible para la clarificación del significado de los conceptos, su valor de verdad y justificación. Esta clarificación se realiza reduciendo el concepto a elementos atómicos que son comprobables a través de la experiencia sensible. Posteriormente, el pensamiento del segundo Wittgenstein centró el análisis lógico en el examen del *uso* que se hace del lenguaje, tanto del lenguaje científico como del ordinario.

Peters se formó en el seno de esta tradición filosófica y de ahí su iniciativa de aplicar el método del análisis lógico del lenguaje ordinario a los enunciados que se emplean en el ámbito de la educación, con el fin de clarificar filosóficamente el contenido de los principales conceptos utilizados en este campo como, por ejemplo, motivación, emoción, autonomía, castigo, aprendizaje, enseñanza, curriculum, etc. Y, en primer lugar, el concepto mismo de educación.

En definitiva, consideraba que la Filosofía de la Educación debería ocuparse en primer término del *análisis lógico de los conceptos* empleados en el discurso pedagógico y de la *fundamentación de los conocimientos*, creencias, acciones y actividades educativas, antes de responder a las cuestiones relativas a la *justificación y la normatividad.* De ahí que las dos preguntas que enmarcan el paradigma de la Filosofía de la Educación planteado por Peters son[5]:

- ¿Qué se entiende por educación? *(«What do you mean?»;* Análisis conceptual).
- ¿Cómo se puede mostrar que la educación es algo valioso? *(«How do you know?»;* Justificación).

Peters desarrolló su programa en cuatro áreas de estudio fundamentales[6]:

1. El análisis filosófico de los conceptos propios del campo de la educación, que pueden ser estudiados también desde la Psicología Filosófica y la Filosofía Social.
2. La aplicación de la Ética y la Filosofía Social a los contenidos y procedimientos deseables para la educación.
3. El examen de los esquemas conceptuales que emplean los psicólogos de la educación en el estudio de los procesos educativos.
4. El examen filosófico del contenido y la organización del curriculum, y otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje.

Peters pretendía alcanzar con ello un doble propósito: ganar para la Filosofía de la Educación el reconocimiento académico y el respeto de los que hasta ese momento carecía; y que esta materia se incluyera en los curricula de todos los estudios de educación[7]. Entre sus escritos tiene una especial importancia la Conferencia Inaugural que pronunció en el IOE en 1964, que llevaba por título «La Educación como iniciación». En ella presentaba de modo paradigmático su manera de entender la tarea educativa como la «introducción del sujeto que se educa en las tradiciones públicas de la cultura a la que pertenece»[8]. Ésta es, sin duda una de las aportaciones más originales de Peters, que ha abierto una nueva línea de comprensión y desarrollo de la disciplina.

La «iniciación» es el rito de paso que se cumple en la pubertad y que, una vez superado, introduce a los jóvenes en la vida adulta como sujetos de pleno derecho. La imagen de la educación como «iniciación» sostiene que su fin principal consiste en familiarizar a los seres humanos más jóvenes con el mundo de las tradiciones culturales a las que pertenecen para que puedan vivir en él como personas adultas, autónomas y responsables. Se emplea aquí el término cultura en el sentido de «modo de vida de una sociedad», considerado en su conjunto: las habilidades, maneras de entender y sentir, y las creaciones humanas, en su sentido más amplio.

Para el análisis del concepto de educación, Peters parte del ideal de «persona educada» que se forjó en el siglo XIX —aquella que se ha desarrollado moral, intelectual y espiritualmente—, y utiliza expresamente la palabra «iniciación», en un sentido muy general, para referirse a las actividades por medio de las cuales las personas son puestas en condiciones de participar en los modos de vida característicos del grupo humano al

que pertenecen. *La educación es iniciación* porque introduce a los niños en la red de tradiciones que entretejen las distintas formas de conocimiento teórico y práctico vigentes en la sociedad. Considera que, antes de ser educados, los niños están en una situación semejante a los bárbaros: fuera de las puertas de la urbe. El principal problema educativo consiste en lograr introducirlos en la ciudadela de la civilización de manera que entiendan y amen lo que vean cuando sean conducidos al interior.

La educación es por tanto la actividad mediante la cual la propia cultura es «entregada» por una generación a la siguiente; y como resultado de esta transmisión, se desarrollan en quienes aprenden estados mentales valiosos. Peters no considera la educación como un medio en relación con un fin, sino como un fin en sí misma; y en este sentido distingue la «educación vocacional» —que se correspondería con la formación para el ejercicio de una profesión— de la «educación liberal» que es, precisamente, esa iniciación en los sistemas públicos de pensamiento y actuación compartidos por una determinada tradición cultural.

En la expresión de Peters «la educación como iniciación», el significado del término «iniciación» puede entenderse también como «comienzo», y así se presenta la naturaleza del proceso educativo en Peters: como el momento inicial de una empresa civilizadora.

Hacia el final de su vida académica, dedicada a la teorización filosófica a un alto nivel, Peters reconoció que el trabajo que debería desarrollar en el futuro tendría que asumir un carácter más «pegado a la tierra», aunque también afirmó que no se debe perder de vista que no será posible solucionar los problemas educativos concretos si los educadores no los abordan primero desde una aproximación filosófica coherente[9].

Efectivamente, la Filosofía de la Educación elaborada por Peters, al ser analítica y fundante contribuyó a dar claridad, estructura argumentativa, seriedad y respetabilidad a la disciplina, pero —como él mismo intuyó— de alguna manera reclama un complemento que contrarreste su carácter excesivamente formalista y analítico.

3. PRINCIPALES CORRIENTES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

La nota característica del pensamiento filosófico educativo hoy en día es su fragmentación: tanto por el modo de entender la naturaleza de esta disciplina, como por los diferentes tipos de preguntas que se formulan quienes la cultivan, así como por las respuestas, muchas veces incompatibles entre sí, que ofrecen las distintas escuelas o tradiciones de pensamiento[10].

Así, se observa que conviven en la actualidad Filosofías de la Educación de corte analítico junto con otras aproximaciones influidas por la Filosofía Crítica, el Deconstruccionismo, la Fenomenología, el Neomarxismo, el Existencialismo, el Personalismo, la Hermenéutica, o el Neoaristotelismo, por citar sólo las más conocidas.

Si bien algunas de las cuestiones que se plantean en la actualidad son tan antiguas

como el pensamiento de Sócrates, otras han ido surgiendo al hilo del desarrollo histórico del género humano, como las que hacen referencia, por ejemplo, a la educación multicultural en un mundo globalizado, la educación para la democracia, la aparición de la ideología feminista y el pensamiento ecológico, etc. En efecto, los filósofos de la educación contemporáneos son herederos de una tradición de conocimiento práctico multisecular que no es inmutable, sino que está en continuo desarrollo[11].

La Filosofía de la Educación que elabora cada autor es deudora del planteamiento filosófico que sustenta y del modo de concebir las relaciones entre la Filosofía y la Educación[12]. Algunos autores sostienen que entre ambas disciplinas se da una íntima vinculación, otros defienden su absoluta independencia, y — como en todo— entre quienes defienden la máxima unidad entre Educación y Filosofía y su total desvinculación se dan posturas intermedias, que es donde se sitúa la Filosofía de la Educación tal como se presenta en esta obra.

En conjunto, las seis grandes formas de elaborar la Filosofía de la Educación son las siguientes[13]:

1. La primera corresponde a la Filosofía de la Educación de carácter descriptivo; aunque éste no goza de prestigio entre otros filósofos, porque la consideran «poco filosófica», pues se limita a constatar lo que sucede en el proceso educativo.
2. Otra forma de elaborar la Filosofía de la Educación tiende a identificarla con una «Filosofía para educadores», a modo de antología de cuestiones estrictamente filosóficas que se consideran de interés para los futuros profesores. Así es como ha aparecido a menudo en el curriculum de los estudios de Magisterio o Pedagogía, y equivale en el fondo a explicar temas de Filosofía general, cuando no de Historia de la Filosofía, sin abordar de forma explícita su conexión con los fenómenos educativos.
3. También se ha cultivado la Filosofía de la Educación como un «análisis metafísico» de cuestiones relacionadas con la acción educativa —como la investigación de la estructura entitativa del ser educacional, la esencia de la educación, sus diferentes causas, la teleología ordenadora de todo el proceso, etc.—, que tienen poco interés para los educadores.
4. Otra línea de trabajo filosófico educativo, cultivada principalmente por pensadores del ámbito anglosajón, trata de clarificar el contenido conceptual de los términos fundamentales empleados en el lenguaje —ordinario y científico— que se usa en el contexto de la educación.
5. Por otra parte hay autores que, ante las limitaciones de los planteamientos anteriores considerados aisladamente, proponen afrontar una reflexión radical sobre los supuestos profundos de la educación, que integre un buen conocimiento de la Historia y la Antropología Filosófica. Esta reflexión engloba un amplio abanico de cuestiones que no se reducen a la determinación de la categoría ontológica en que haya de inscribirse el peculiar ser de la educación, o al enjuiciamiento de la educabilidad desde una perspectiva metafísica, etc., que podrían resultar

interesantes para algunos especialistas, pero que son escasamente significativas para la mayoría de profesionales relacionados con el proceso educativo[14].

6. Por último se puede mencionar el enfoque deductivo o de las Escuelas de Filosofía, llamado de manera coloquial «de losismos», que trata de explicitar las consecuencias educativas que se pueden extraer a partir de los principales sistemas filosóficos —racionalismo, empirismo, existencialismo, etc.—. Las críticas a este tipo de Filosofía de la Educación señalan que una postura metafísica o epistemológica no puede tener implicaciones lógicas necesarias que sean aplicables en el campo de la teoría y la práctica educativas; y subrayan que dos filósofos que pertenezcan a una misma escuela filosófica pueden estar en desacuerdo respecto a cómo deben llevarse a cabo determinadas prácticas educativas; mientras que por el contrario, personas que coinciden sobre cuestiones educativas pueden sostener posturas filosóficas muy diferentes.

Aun siendo verdad, hay que afirmar que también es posible descubrir rasgos recurrentes en la Filosofía de la Educación que elaboran pensadores que pertenecen a una corriente filosófica determinada; y que existe un cierto «aire de familia» en las respuestas que ofrecen a las *preguntas fundamentales* que se plantea la Filosofía de la Educación. Aunque este modo de elaborar la Filosofía de la Educación puede tener más relevancia a la hora de plantear investigaciones sobre esta materia que para el diseño de actuaciones pedagógicas concretas[15]. A este respecto, puede ser ilustrativa la sistematización que hace Bigge[16], y que hemos resumido en el Cuadro 7.1.

CUADRO 7.1. *Enfoques educativos según las Escuelas de pensamiento*

Escuela de pensamiento	Fin de la Educación	Cómo se aprende	Cómo se enseña Qué se	Qué se enseña
Realismo clásico	Formar virtudes intelectuales y morales.	Disciplina intelectual.	Mostrando la verdad y el bien.	Verdades fundamentales.
Teísmo dualista	Salvación eterna.	Demostración racional.	Disciplina de la inteligencia.	Matemáticas. Lógica.
Empirismo	Eficacia.	Estímulo-respuesta y refuerzo.	Desde fuera. Estimular.	Ciencias naturales.
Filosofía analítica	Examinar creencias para ser racionales.	Refinando el razonamiento.	Enseñar a razonar lógicamente.	Proposiciones verificables.
Existencialismo	Autorrealización del individuo. Autoconciencia.	Cultivando sentimientos.	Despertar la responsabilidad personal.	Lo que quiera el alumno.
Conductismo	Formar patrones intelectuales y de conducta.	Haciendo, resolviendo problemas.	Seleccionar experiencias. Interés.	Estudios sociales, experimentos.
Cognitivismo	Reconstruir la vida cambiando patrones de pensamiento.	Cambio en comportamientos.	Suscitar y resolver problemas. Investigar.	Hábitos mentales

Fuente: Elaboración propia a partir de Bigge, M. L.: 1982.

4. SOCIEDADES, CONGRESOS Y REVISTAS CIENTÍFICAS DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Aunque la Filosofía de la Educación como disciplina curricular tiene una vida relativamente corta, constituye un área de conocimiento muy dinámica si se tienen en cuenta las sociedades profesionales, publicaciones y reuniones científicas que se celebran en este ámbito, a pesar de que el número de personas que lo cultivan no sea muy elevado. Esto se debe, en parte, a la propia naturaleza de la disciplina y también a que los recortes presupuestarios llevados a cabo en casi todas las Universidades han perjudicado a los Departamentos de Humanidades, y de modo especial a las materias relacionadas con la Filosofía.

Sociedades de Filosofía de la Educación

Sólo se mencionarán en este apartado las principales Sociedades que reúnen a quienes se dedican *específicamente* al cultivo de la Filosofía de la Educación.

• ***Philosophy of Education Society (PES)***

Es la principal asociación de filósofos de la educación de Norteamérica[17]. Fue fundada en 1941 con el propósito de:

— Promover el tratamiento filosófico de los problemas educativos.

— Buscar la clarificación de los acuerdos y discrepancias entre las diferentes tendencias de la Filosofía de la Educación, facilitando esta tarea por medio de las discusiones científicas en las reuniones anuales de la Sociedad.

— Hacer avanzar y mejorar la calidad de la enseñanza de la Filosofía de la Educación, tanto en los centros donde se forman los futuros profesores como en otras instituciones educativas.

— Potenciar las relaciones fructíferas entre los que cultivan la Filosofía en general y quienes se dedican a la Filosofía de la Educación.

— Fomentar las relaciones entre quienes trabajan en Filosofía de la Educación y quienes lo hacen en el resto de las disciplinas pedagógicas.

La *Philosophy of Education Society* organiza un congreso anual en diferentes ciudades de los Estados Unidos, y publica trimestralmente la revista *Educational Theory*[18], además del *Philosophy of Education Yearbook*[19], que reúne artículos de interés y actualidad en este campo.

• ***Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB)***

Fundada en 1964 en torno a la figura de R.S. Peters, esta sociedad[20] tiene como finalidad promover el estudio, la enseñanza y la aplicación práctica de la Filosofía de la

Educación. Sus miembros, junto con profesores universitarios de Filosofía de la Educación de todo el mundo, se reúnen anualmente en Oxford en un seminario de tres días de duración. Además, las distintas ramas locales de la sociedad promueven reuniones de estudio y organizan conferencias y seminarios a lo largo del año en diferentes ciudades del Reino Unido.

La revista oficial de la *Philosophy of Education Society of Great Britain* es *The Journal of Philosophy of Education*[21], que publica cuatro números al año, uno de ellos sobre un tema monográfico de particular relevancia, coordinado por un especialista en la materia. También se distribuye anualmente entre los miembros de la sociedad una *Newsletter* con información más práctica e informal.

• ***International Network of Philosophers of Education (INPE)***

La *International Network of Philosophers of Education*[22], constituida en 1988, tiene como objetivos:

— Fomentar el diálogo entre los filósofos de la educación globalmente.

— Promover la tolerancia en el campo de la educación y facilitar un mejor entendimiento entre personas de diferentes escuelas de pensamiento.

— Intercambiar información, fomentar la investigación conjunta y comparativa, compartiendo materiales y cooperando en la publicación de escritos de interés en este campo.

— Organizar Congresos para facilitar la discusión en profundidad de las materias de más actualidad en el ámbito de la Filosofía de la Educación y desarrollar nuevas iniciativas en este campo.

Los Congresos promovidos por la INPE se celebran cada dos años, en distintas ciudades de los cinco continentes. La publicación oficial de la *International Network of Philosophers of Education* es la revista *Ethics and Education*[23] que se publica trimestralmente.

Otras Sociedades y reuniones científicas relacionadas con la Filosofía de la Educación

Además de las sociedades promovidas específicamente por quienes se dedican al cultivo de la Filosofía de la Educación, en muchos congresos o reuniones científicas de otras sociedades filosóficas o educativas como, por ejemplo, la *American Philosophical Association*[24], la *Federation International de Societés de Philosophie*[25] o la *European Education Research Association*[26], por citar sólo los más numerosos, hay secciones especiales dedicadas a la Filosofía de la Educación.

Publicaciones especializadas

Las principales revistas de investigación especializadas en Filosofía de la Educación son las siguientes:

• ***Educational Theory***

Revista[27] copublicada por la *John Dewey Society*, los *Colleges of Education* de la Universidad de Illinois y la *Philosophy of Education Society*, de la que constituye su órgano oficial de expresión. Se publica cuatrimestralmente.

• ***Educational Philosophy and Theory***

Esta revista[28], auspiciada por la Universidad de Western Sydney, es la publicación oficial de la *Philosophy of Education Society of Australasia.* Está dedicada la difusión de artículos sobre Filosofía de la Educación aunque, en ocasiones, también se hayan incluido de otras áreas como planificación curricular, etc.

• ***Journal of Philosophy of Education***

Revista oficial[29] de la *Philosophy of Education Society of Great Britain*, que publica artículos que representan una variada muestra de tradiciones filosóficas, desde el examen de cuestiones básicas de Filosofía en su relación con la actividad educativa hasta críticas detalladas de asuntos relacionados con la práctica educativa o la política de la educación, analizados desde una perspectiva filosófica. Esta revista trata de promover un pensamiento riguroso en relación con la actividad educativa y de identificar y someter a análisis crítico las fuerzas ideológicas que la modelan. Entre los ámbitos que abarcan sus artículos pueden destacarse las dimensiones éticas, estéticas, políticas y epistemológicas de la Filosofía de la Educación.

• ***British Journal of Educational Studies***

Editada por la *Standing Conference on Studies in Education* de Londres, comenzó a publicarse en 1952 y es una de las principales revistas[30] británicas de Educación. Incluye artículos especializados de investigación, especialmente sobre las fuentes históricas, filosóficas y sociológicas. Tiene, además, una sección que se ocupa del desarrollo de la política educativa en Inglaterra y otra, muy amplia, dedicada a reseña de los libros que se publican en el área.

• ***Philosophy of Education Yearbook***

Anuario de Filosofía de la Educación publicado por la *Philosophy of Education Society*, donde se recogen artículos altamente especializados.

• ***Prospero***

Publicación del *Philosophy for Education Renewal Group* (PER). Pretende fomentar un nuevo modo de pensar en y acerca de los fundamentos de la educación. Parte del supuesto de que es necesario un modo diferente de concebir la Filosofía —como una

manera de hacer avanzar las propias perspectivas, no tanto como una tarea metafísica o lógica— para mejorar la Pedagogía.

• ***Interchange***

Revista especializada en la discusión de cuestiones fundamentales sobre Filosofía de la Educación desde la perspectiva de la Filosofía y de las Ciencias Sociales. Trata de promover el intercambio de opiniones entre los profesores, quienes se dedican a la política de la educación y los investigadores, ofreciendo un foro para discutir problemas educativos y tendencias pedagógicas.

• ***Journal of Aesthetic Education***

Revista interdisciplinar[31] que se dirige a un amplio público que va desde educadores en el ámbito de las artes y las humanidades, a los administradores y políticos de la educación o cualquier persona interesada en las consideraciones filosóficas implicadas en la enseñanza de las artes.

• ***Journal of Moral Education***

Publicada en Londres por la NFER, ofrece un amplísimo foro interdisciplinar para la discusión de las cuestiones relacionadas con la educación moral[32]. Entre sus artículos pueden hallarse análisis filosóficos, resultados de investigaciones empíricas, así como evaluación de estrategias educativas y procedimientos de valoración a nivel teórico y práctico, individual y social. Publica además periódicamente números monográficos especiales sobre cuestiones de interés en el área de la educación moral.

• ***Studies in Philosophy and Education***

Revista internacional[33] que publica estudios relacionados con los principales problemas filosóficos, normativos y conceptuales de la investigación, práctica y política educativas. No representa ninguna escuela filosófica o tradición cultural, sino que promueve el intercambio y colaboración entre filósofos, filósofos de la educación, investigadores en educación y ciencias sociales, y quienes se dedican a elaborar las políticas educativas.

La Filosofía de la Educación en España

En España no existe propiamente una Sociedad de Filosofía de la Educación y la presencia de esta disciplina en reuniones científicas ha empezado a cobrar fuerza a partir de los años 80[34].

En el VI Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Madrid en 1979, se otorgó cierto protagonismo —quizá por primera vez— a la Filosofía de la Educación, dedicando una de las secciones del Congreso a esta materia. Desde entonces se ha ido consolidado la presencia de esta disciplina en esa reunión científica anual.

Por iniciativa de un grupo de profesores de Teoría de la Educación, comenzaron al

inicio de la década de los 80 los Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación (SITE)[35] como reuniones de trabajo restringidas a una pequeña representación de profesores de cada universidad española. Siempre han asistido como invitados al SITE profesores de Filosofía de la Educación.

Desde 1988 la Universidad Nacional de Educación a Distancia ha organizado con regularidad Seminarios de Trabajo y Congresos Internacionales de Filosofía de la Educación. Los congresos se celebran cada cuatro años; participan en ellos los profesores universitarios españoles de Filosofía de la Educación y destacadas figuras internacionales. Se han publicado las actas de los congresos con los textos de las ponencias y comunicaciones presentadas, contribuyendo así a la formación de un *corpus* de literatura especializada de gran interés para la investigación sobre esta materia en nuestro país.

No existe en España ninguna revista especializada que se dedique en exclusiva a la Filosofía de la Educación; sin embargo, algunas de las publicaciones académicas más prestigiosas en el ámbito educativo[36] incluyen artículos de esta materia.

---

[1] Sobre esta discusión se puede consultar WHITE, J., «La Filosofía de la Educación como disciplina académica», pp. 171-186.

[2] Cfr. HIRST, P., «Philosophy of Education: the Evolution of a Discipline», en HAYDON, G. (Ed.), *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects*, IOE, University of London, London 1998, pp. 1-22.

[3] Cfr. CHAMBLISS, J. J., «Philosophy of Education Today», en *Educational Theory*, vol. 59, 2 (2009), pp. 233-251.

[4] Cfr. el apartado 4 de este capítulo. Se pueden consultar también a este respecto, las recientes antologías publicadas por las editoriales más prestigiosas en el ámbito de educativo: CURREN, R. (Ed.), *Philosophy of Education: an Anthology*, Blackwell, Oxford, 2006, 582 pags.; CARR, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Routledge, London, 2005, 237 pags.; CURREN, R. (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2003, 638 pags.; BLAKE, N. (Ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2002, 414 pags.; etc.

[5] Cfr. CUYPERS, S. y MARTÍN, C. (Eds.), «Reading R.S. Peters Today», *Journal of Philosophy of Education* vol. 43 (2009),Supplement 1, Número Monográfico Extraordinario.

[6] Cfr. PETERS, R. S., *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1966.

[7] Cfr. HIRST, P., «Philosophy of Education: the Evolution of a Discipline», pp. 1-22.

[8] Cfr. PETERS, R. S., «Education as Initiation», en *Ethics and Education*, pp. 46-62.

[9] Cfr. PETERS, R. S., «Philosophy of Education», pp. 30-61.

[10] Cfr CARR. W., «Philosophy and Education», en CARR, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education.*

[11] Cfr. CHAMBLISS, J. J., «Philosophy of Education Today», p. 237.

[12] Cfr. SACRISTÁN, D., «La Filosofía de la Educación en España», p. 80.

[13] Cfr. *Ibid.*

[14] Cfr. SACRISTÁN, D., «Algunas consideraciones en torno al estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación», en *Educar*, nn. 14-15 (1990).

[15] Cfr. SOLTIS, J. F., *Philosophy and Educaction, 80th Yearbook of the NSSE*, Chicago University Press, Chicago, 1981, p. 2.

[16] Cfr. BIGGE, M. L., *Educational Philosophies for Teachers*, Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus, Ohio, 1982.

[17] **http://www.philosophyofEducation.org** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[18] **http://www.ed.uiuc.edu/eps/educational-theory** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[19] **http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[20] **http://www.philosophy-of-education.org** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[21] **http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-9752** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[22] **http://www.ucm.es/info/inpe** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[23] **http://www.ucm.es/info/inpe/journal.htm** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[24] **http://www.apaonline.org** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[25] **http://www.fisp.org** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[26] **http://www.eera-ecer.eu** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[27] **http://www.ed.uiuc.edu/eps/educational-theory** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[28] **http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0013-1857** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[29] **http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-9752** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[30] **www.tandf.co.uk/journals/rbje** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[31] **http://www.press.uininois.edu/joumals/jae.html** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[32] **http://www.tandf.co.uk/journals/titles/03057240.asp** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[33] **http://www.springer.com/education+%26+language/journal/11217** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[34] Para una visión sintética y completa del desarrollo y situación actual de la Filosofía de la Educación en España, cfr. JOVER, G., «La Filosofía de la Educación en España: revisión y perspectivas de futuro», en VV.AA., *Educación, Etica y Ciudadanía*, UNED, Madrid, 2002, pp. 369-384.

[35] **www.ucm.es/info/site** (Consulta 29 de diciembre de 2011).

[36] Pueden citarse, por ejemplo: *Revista Española de Pedagogía* **http://revistadepedagogia.org** *Bordón* **http://www.uv.es/soespe/bordon.htm** *Revista de Ciencias de la Educación* **www.icceciberaula.es** *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* **http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion** *Educación XX1*, **http: //www.uned.es/educacionXX1** *Estudios sobre Educación* (ESE) **www.unav.es/educacion/ese**, etc. (Consultas 29 de diciembre de 2011).

Capítulo 8

La dimensión política y el derecho a la educación

No hay duda de que en un horizonte democrático, política y educación son dos realidades que están estrechamente vinculadas. El análisis pedagógico de las diferentes formas de relación entre política y educación pone en guardia sobre el pensamiento ingenuo de que tales relaciones son de por sí equilibradas y pacíficas. Por el contrario, en muchos casos pueden enmascarar intereses e ideologías difícilmente asumibles por los sistemas democráticos. Desde esta perspectiva, cobra especial relevancia el papel que la educación juega en la construcción de la comunidad y, concretamente, en la determinación jurídico-político-pedagógica del derecho a la educación.

Palabras clave: derecho a la educación; intencionalidad; fundamentos; relaciones políticaeducación; educación liberal; educación vocacional.

1. INTRODUCCIÓN

La variedad de modos de establecer las relaciones entre pedagogía y política constituye uno de los ámbitos tradicionales a los que la Filosofía de la Educación ha prestado una especial atención, prueba de ello es el interés que despierta, sobre todo, en el ámbito anglosajón[1]. En efecto, lo económico, lo jurídico, lo político y lo pedagógico aparecen con multitud de conexiones y nexos en las sociedades democráticas. Si observamos la realidad, se constata una «invariariable histórica», y es que en toda época y lugar los adultos han cuidado y transmitido a las jóvenes generaciones aquellos elementos más valiosos de la comunidad. La educación es impensable sin referencia a la sociedad. De ahí que podamos hablar de una dimensión sociopolítica de la educación y del «aprender a vivir juntos» que se proponía en el Informe Delors[2].

Cuando se dice que la educación habilita para vivir en comunidad se apunta a la dimensión sociopolítica de la educación. Pero, ¿en qué sentido podemos afirmar que lo pedagógico es indisociable de lo político?, y ¿de qué forma podemos establecer una relación entre política y educación que sea verdaderamente humanizadora? Para ello es necesario reflexionar sobre las formas en que la educación contribuye a la formación de la comunidad. De esta manera, la educación no se concibe únicamente como una experiencia puramente individual sino también como un fenómeno social y político.

Hay que matizar previamente el sentido en el que se utilizan habitualmente las

nociones de «público» y «estatal», y algunas expresiones como «dimensión política» o «dimensión social» de la educación, o incluso «educación social». Si no se especifica otra cosa, aquí se utilizará la expresión «estatal» para referirse a todo aquello que es responsabilidad del Estado; mientras que lo «público» —que se opone a lo «privado»— alude al espacio que ocupa la sociedad civil. Por otra parte, la expresión «educación social» no equivale a «dimensión social de la educación». La primera expresa el carácter asistencial de la intervención educativa, mientras que «dimensión social» hace referencia a la formación de la persona para la convivencia. Una de las formas en que se concreta esa convivencia es la política, de ahí que también se puede utilizar la expresión «educación política» para referirse a este tipo de formación. Cuando se utiliza la expresión «dimensión política» se está subrayando el carácter controvertido que en muchas ocasiones tiene también la educación, debido a su condición social.

La herencia griega —que considera la educación como *paideia*— acentúa el papel de la comunidad y la tradición en la conformación del fenómeno educativo. Según esta tradición la educación deja de ser un asunto exclusivamente personal para abrirse también al sentido de la comunidad. Como *paideia* la educación es una acción indiscernible de la comunidad política, de la construcción o creación de un escenario público donde aparecer como ciudadanos[3]. Jaeger explica el significado del término, en su originalidad griega, alseñalar que la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual; de manera que la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por esencia, a la comunidad[4].

Seguidamente, se van a analizar los sentidos en que la educación contribuye a la formación de las comunidades humanas, estudiando en primer término las formas que pueden adoptar las relaciones entre política y educación; analizando, en segundo lugar, el reconocimiento de la educación como un derecho humano universal[5] y, por último, identificando algunas tensiones inherentes al dinamismo propio de las sociedades democráticas y sus repercusiones para la educación.

2. PASIÓN, INDIFERENCIA Y PLURALISMO

El papel que juega el tipo de educación recibida en la construcción de las comunidades tiene que ver, en general, con las relaciones que pueden establecerse entre política y educación. Efectivamente, tanto la política como la educación apelan a la construcción de la comunidad, a la permanencia en el tiempo de un *nosotros*. Para Bárcena[6] la educación es una cuestión política en dos sentidos. Por un lado, en tanto que es impensable concebir la vida del ser humano sin los demás, al margen de la comunidad que construye con otros; y por otro, porque la educación es un fenómeno triplemente condicionado por la política:

- Porque está orientada a la formación del ciudadano, sin cuya habilidad para la

participación social se hace imposible la creación de una buena comunidad.

- Porque la educación necesita de un marco político y social que la regule, en tanto que la educación es un derecho humano que el Estado debe garantizar.
- Porque siendo la educación un tipo de acción realizada por el hombre, puede verse condicionada por intereses de carácter político, ideológico, económico, etc.

Las relaciones entre política y educación, aun presentando diferentes matices y grados, pueden caracterizarse como vinculaciones de pasión, pluralismo o indiferencia. No se trata de compartimentos estancos, sino más bien de tipos de relaciones que se mueven en un arco, en cuyos extremos se encuentran las posiciones de filósofos que piensan que entre política y educación no debería existir relación alguna y aquellos otros que consideran la educación y la política como elementos de una misma acción. Entre la pasión y la indiferencia existen muchas propuestas: a continuación veremos algunas de las más significativas para entender estas relaciones.

La pasión política

Muchos filósofos a lo largo de la historia han reconocido la existencia de relaciones y vínculos estrechos entre educación y política. Este hecho sobre todo se pone en evidencia en los pensadores griegos. Para Sócrates, por ejemplo, toda educación debía ser política; y Platón, otorgaba tal importancia a la educación que justificaba que fuera una tarea del Estado hacer ciudadanos perfectos, formados tanto en el respeto al cuerpo como al alma; y determinar qué tipo de educación recibirían los artesanos, los labradores, los guardianes, los gobernantes, etc., en función de las necesidades de la ciudad[7]. En este sentido, la Filosofía Política determinaba la de los procesos educativos.

Al igual que Platón, Aristóteles también cree que el Estado debe tener el control de la educación ya que debe preparar a los diversos tipos de ciudadanos en función de las necesidades de la *polis*[8]. Y sostiene:

> «Puesto que el fin es único para todo el Estado, es asimismo evidente que la educación también debe ser necesariamente unitaria e idéntica para todos, y que la superintendencia de ella deba ser una responsabilidad pública y no privada, a la manera en que actualmente cada hombre vigila la educación de sus propios hijos, enseñándoles en privado y educándoles en una rama cualquiera del saber que él considere adecuada. Las cuestiones de interés público deben estar sujetas a una supervisión pública; al mismo tiempo hemos de evitar creer que algunos de los ciudadanos se pertenecen a sí mismos, sino que todos pertenecen al Estado y es natural que la superintendencia y control de las diversas partes tenga en cuenta la supervisión del todo»[9].

En la actualidad también hay quienes piensan que la educación debe acomodarse prioritariamente a las necesidades sociales o a las demandas de los mercados económicolaborales. Otros filósofos, sin embargo, propugnan posturas más rupturistas respecto a lo social o políticamente establecido, viendo en la educación un medio para la renovación o la transformación social, hasta llegar al extremo de considerar la educación desde un punto de vista revolucionario.

En muchos casos la «pasión política» arrastra a la educación hacia fines que se

establecen políticamente o bien por motivos meramente económicos, mientras que la reflexión *educativa* sobre los fines desaparece o resulta gravemente disminuida. Esto significa una invasión política del espacio propiamente educativo[10]. Desde esta visión, la educación constituye un instrumento, tanto para la acomodación social como para la transformación de las sociedades[11].

En general, la idea de mejora de la sociedad mediante la educación está comúnmente aceptada y es la que determina las relaciones entre educación y política (la educación como un brazo ejecutor, cargado de futuro, de la política). La educación se pone al servicio de la política en la confianza de que así las sociedades y las comunidades podrán progresar y prosperar. Esta posición es la que sostienen en algunos de sus escritos Ortega y Gasset y Dewey.

Como decía Ortega, la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social; tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Llamamos a esto política: he aquí que la política se ha hecho para nosotros pedagogía[12]. Para Ortega la educación cumple esas dos funciones: es educación política e, inseparablemente, «programa político» de alcance no ya individual sino social. En términos parecidos se expresaba Dewey, para quien la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social[13].

Dada la profundidad de las divisiones, desequilibrios y desigualdades sociales, el proceso de reforma social constituye para otros autores un procesode lucha donde la educación aparece como un instrumento de crítica, de toma de conciencia de la propia situación y de liberación de la opresión de los poderes económicos o políticos —o del poder de la propia ignorancia—[14]. En esta corriente crítica pueden incluirse autores tales como Freire, Apple y los adscritos a la llamada corriente crítica[15].

En este contexto, la educación es un primer paso indispensable hacia el progreso de la sociedad desde una visión particular de la justicia. La educación se convierte en un recurso para la lucha social, dando a conocer la situación de injusticia y el destino al que se pretende llegar. Aquí reside uno de los elementos más destacados de la educación en relación a la política: el futuro, la utopía.

En este ámbito de la pasión políticopedagógica son significativas las afirmaciones de Makarenko que recoge Fullat en relación con la Pedagogía y su vinculación con el régimen político marxista[16].

La educación puede teñirse de tintes revolucionarios cuando se guía por alguna ideología totalitaria en detrimento de los ideales democráticos. En estos casos política y educación se conforman en una misma acción al servicio de la ideología y del poder. Y así, en todas las revoluciones de carácter totalitario, lo más importante para los contendientes ha sido el control de los sistemas educativos, transformándolos en sistemas de «propaganda». El síntoma más evidente aparece cuando comienza a disminuir la libertad de los profesores.

Indiferencia política

Para otros autores es mejor que la política permanezca al margen del discurso educativo. Piensan que cualquier relación entre política y educación irá en detrimento de lo educativo o, lo que es lo mismo, en detrimento de la libertad de las jóvenes generaciones. Los problemas sociales se traspasan al ámbito educativo con la «esperanza política» de que la educación actúe terapéuticamente y solucione todos los problemas sociales. Por eso, estos autores proponen para la educación un espacio diferenciado del de la política. La educación pertenece al espacio privado, mientras que lo propio de la política es el espacio público.

En esta posición se sitúa H. Arendt[17]. En «La crisis de la educación» afirma:

> «En el campo político siempre tratamos con adultos que ya superaron la edad de la educación, la política o el derecho a participar en la gestión de los asuntos públicos empieza, precisamente, cuando la educación ha llegado a su fin (...) En la educación siempre tratamos con personas que todavía no se admiten en la política, ni se las pone en un pie de igualdad porque se están preparando para eso»[18].

De esta cita se desprenden dos ideas: que la educación tiene que preparar para la vida política, pero también que la educación permanece al margen de esta esfera. Y en el ensayo «Reflexiones sobre Little Rock» sostiene:

> «La idea de que uno puede cambiar el mundo educando a los niños en el espíritu del futuro ha sido uno de los rasgos característicos de las utopías políticas desde la antigüedad. El problema de esta idea ha sido siempre el mismo: sólo puede tener éxito si los hijos son realmente separados de sus padres y educados en instituciones del Estado o se les adoctrina en la escuela de tal manera que se vuelvan contra sus propios padres. Eso es lo que ocurre en las tiranías»[19].

Esta referencia resulta conceptualmente más densa que la anterior, en cuanto describe qué sucede y por qué razones la política entra en el escenario educativo. Al hacerlo, Arendt plantea una cuestión de primer orden: ¿A quién corresponde la responsabilidad de educar?

Las ideas de Arendt son interesantes porque ayudan a reflexionar sobre las relaciones entre política y educación de una forma radical, arrojando luz sobre los espacios público y privado en los que se compromete la educación. Pero es posible hacer algunas matizaciones al planteamiento educativo que Arendt propone en estos textos. En primer lugar, se presenta una visión reduccionista de lo educativo al extirpar su condición política. Se recluye el fenómeno educativo en la esfera privada, predominando una visión de la educación más como «cuidado», en detrimento de la formación de la «autonomía», que tan necesaria es para los sistemas democráticos. En segundo término, Arendt no explica del todo por qué es mejor que los jóvenes se mantengan alejados de la política mientras son «jóvenes». Tanto la juventudcomo la adultez son conceptos relativos; además, ¿de qué forma van a aprender los valores necesarios para crecer como ciudadanos en sistemas democráticos? Precisamente ése es el argumento que introduce A. Gutman a favor de la democratización de las escuelas.

Otro autor que podemos incluir, aunque con otros matices, entre quienes propugnan posturas de indiferencia política es Rousseau y su ideal de «educación negativa». Rousseau guarda un cierto paralelismo con Arendt en el sentido que propone también una separación, un espacio particular para la educación del niño. Para él existe una

diferencia entre el espacio natural (en el que el niño se educa) y el espacio social (al que ingresa el hombre tras la educación). El espacio natural es bueno, mientras que la sociedad corrompe a los individuos: por eso es mejor dejar que la naturaleza siga su ritmo sin mezclarse con las influencias de una sociedad corrupta. La impronta pedagógica de estas ideas se ha dejado sentir en diversos movimientos de renovación pedagógica que van desde la Escuela Nueva a las experiencias de escuelas libertarias como la de Neill.

El pluralismo, clave en la relación entre política y educación

Llegados a este punto tenemos ya elementos suficientes para reflexionar sobre algunas cuestiones, como por ejemplo: ¿Quién tiene la responsabilidad de educar, la sociedad, el Estado, la familia, los mercados, etc.? ¿Es la educación un asunto público o más bien privado? ¿Es posible establecer una relación equilibrada entre política y educación?, etc.

Para Aristóteles la política era la forma humana de vida; si la educación es humanización, no podremos deslindar ambas realidades. Esto es, la educación no puede ser sino política —en el sentido de aprender a vivir humanamente con otros seres humanos— y la política no puede ser sino educativa —facilitando un horizonte de libertad y de sentido en el que cada cual pueda desarrollar de forma autónoma su propia identidad—. No es posible educar hombres buenos que sean malos ciudadanos y viceversa. Es un principio fundamental: no se puede fragmentar la acción educativa ya que quien la recibe es una unidad y como tal la recibirá.

Como ha puesto de manifiesto Birulés[20] en sus estudios sobre la filosofía de Arendt, la condición indispensable de la política es la irreductible pluralidad que queda expresada en el hecho de que somos alguien y no algo. La pluralidad va más allá del reconocimiento del pluralismo político en las sociedades democráticas.

Reconocer el pluralismo supone reconocer la identidad personal de cada uno de los miembros de una comunidad. De ahí que el pluralismo sea fundamental en la consideración política de la educación. Tanto en educación como en política el pluralismo lleva a reconocer a los seres singulares, a no olvidar la condición personal de cada uno de los ciudadanos. En este sentido, es acertada la vinculación que establece Nussbaum entre excelencia humana y «bienes relacionales». Para ella, toda excelencia humana necesita de condiciones y recursos externos, de «bienes relacionales» como ella los denomina[21].

Ya Aristóteles consideraba estos bienes como imprescindibles para el logro de una vida buena, y en la *Etica a Nicómaco* afirma:

> «El bien pleno parece autosuficiente. Pero por autosuficiencia no entendemos el vivir para sí una vida solitaria, sino también para los padres y los hijos y la mujer, y en general para los *philoi* y los ciudadanos, puesto que el ser humano es por naturaleza político»[22].

El pluralismo es la condición de posibilidad para que puedan aparecer bienes relacionales, pone a salvo la identidad de cada uno y hace posible la unidad, bien relacional por excelencia. Por eso, una de las finalidades más relevantes de la educación política es la búsqueda de esa unidad, que podemos identificar pedagógicamente con el ideal de la educación cosmopolita. En efecto, la relevancia política de la educación pasa

por promover mediante ésta la responsabilidad de la persona respecto al bien común.

En el terreno educativo, M. van Manen se ha preocupado por convertir la pedagogía en motor de la reflexión política. Para él, existen formas de vivir o ver la vida que son intrínsecamente antipedagógicas. En la conclusión de su libro *El tacto en la enseñanza*, afirma que una postura que rehúse asumir una responsabilidad activa respecto al mundo al que se ha traído al niño es inaceptable desde un punto de vista pedagógico[23]. Para van Manen, si enseñamos a nuestros hijos el odio entre grupos, la intolerancia, la codicia o la indiferencia ecológica les estamos convirtiendo en víctimas de las consecuencias sociales de los valores negativos dirigidos a otros o hacia sí mismos. Por lo tanto, no deberíamos construir para nuestros hijos un mundo que no desearíamos para ellos. Desde esta perspectiva, la pedagogía aporta a la política la consideración de ciertas realidades para las que la política carece de sensibilidad suficiente. Concretamente, la pedagogía puede ayudar a considerar el carácter humanizador que deben tener también los procesos políticos.

3. LA DETERMINACIÓN FILOSÓFICO-EDUCATIV A DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Una de las formas en que las sociedades desarrolladas reconocen el valor que tienen ciertas realidades es otorgándoles algún tipo de reconocimiento jurídico. En este sentido, la educación ha sido codificada jurídicamente con la más alta declaración que puede reconocerse, como «Derecho Humano Universal». Este reconocimiento lleva a la doctrina a preguntarse por aquello que hace de esta realidad merecedora de tan alta consideración jurídica; esto es, a preguntarse por sus fundamentos.

En efecto, la educación es reconocida como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros Derechos Humanos[24]. Así el derecho a la educación se convierte tanto en una *exigencia* como en *expresión* de la dignidad del ser humano. Exigencia por cuando resulta anterior a todo pacto jurídico nacional o internacional sobre su reconocimiento; y expresión de la dignidad del hombre, por cuanto la educación y la cultura constituyen esa «segunda naturaleza» necesaria para que pueda alcanzar la plenitud personal.

La doctrina señala cuatro corrientes de fundamentación de los Derechos Humanos:

1. La *Teoría Iusnaturalista* sostiene que los Derechos Humanos lo son antes de su codificación positiva. Se consideran una concreción de la Ley natural; es decir, los Derechos Humanos se derivan de un orden moral objetivo y universal previo a la voluntad de cualquier legislador. La fuente del derecho radica en el reconocimiento de la dignidad del ser humano y en los derechos y deberes que tal dignidad impone. Esta dignidad reclama por ella misma «el derecho a tener derechos»[25]. Los Derechos Humanos son así expresión de una ley no escrita sino inscrita en la conciencia de cada ser humano, que dicta el conjunto de cosas que se deben hacer

o no hacer por el simple hecho de que el hombre es hombre, sin necesidad de cualquier otra consideración[26].

2. En oposición a la corriente anterior, el *Positivismo Jurídico* no reconoce la existencia de ninguna Ley natural por encima del acuerdo y los pactos jurídicos establecidos entre los hombres. Según esta corriente, los Derechos Humanos lo son en la medida en que aparecen codificados en algún instrumento jurídico vinculante. Las declaraciones y demás reconocimientos no dejan de ser mera retórica (*soft-law*), sin verdadero valor hasta que no exista una obligación vinculante en algún ordenamiento jurídico nacional o internacional.
3. Un intento de conciliar ambas posiciones, reconociendo los elementos positivos que cada una de ellas aporta a la fundamentación de los Derechos Humanos es la *corriente del Iusnaturalismo Crítico* o *Positivismo Evolucionado.* Este enfoque trata de armonizar los desacuerdos, aceptando la objetividad y universalidad de los Derechos Humanos como proceso y producto histórico, y no como derivación de una Ley natural; y al mismo tiempo reclama la necesidad de positivizar dichos derechos en los textos constitucionales para seguir profundizando en los nuevos retos que plantea el reconocimiento de la dignidad humana[27].

   En este sentido se expresa también Jover[28] cuando afirma que si bien el derecho a la educación es uno de esos derechos fundamentales que el hombre posee por el hecho de ser hombre —por su propia naturaleza y dignidad— su plasmación en el derecho positivo es una conquista histórica. Podemos hablar de «derecho a la educación» porque éste radica en la estructura antropológica del ser humano; en su *necesidad* de educación y en su correlato: en la *obligación* de educarse. En consecuencia, la educación es un deber social, tanto de los padres como del Estado[29].
4. Por último existe otra forma de legitimar el discurso sobre los Derechos Humanos y la justicia social: es *la propuesta que hace Nussbaum a partir dela noción de «capacidades».* Sugiere una teoría mínima de la justicia social afirmando que una sociedad que no garantice a todos sus ciudadanos, en un nivel mínimo adecuado, una serie de capacidades no llegaría a ser una sociedad justa. El listado de capacidades que propone incluye las siguientes: vida, salud física, integridad física, educación, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, juego, control sobre el propio entorno, etc. Al imaginar lo que sería una vida desprovista de estas capacidades concluiríamos que no sería una vida acorde con la dignidad humana[30].

4. TENSIONES Y CONTROVERSIAS DEL DINAMISMO DEMOCRÁTICO

El dinamismo de las sociedades democráticas, fruto de la diversidad y pluralidad de

sus miembros así como de los diversos intereses que cada uno persigue, puede generar una serie de tensiones que son inherentes al propio sistema democrático y a los valores que trata de promover. Las principales tensiones que se producen en el interior de los sistemas democráticos, son[31]:

- La tensión entre *libertad individual y solidaridad.* En una democracia debe haber un amplio margen para el desarrollo de la libertad individual, pero ésta debe estar compensada por algunos valores que eviten el excesivo individualismo, es decir, hay que asegurar la lealtad de los individuos respecto de los demás y con la sociedad en su conjunto.
- La tensión entre los *ámbitos público y privado.* Es preciso articular las relaciones entre estas dos dimensiones porque el hombre es por naturaleza un ser social, y tiene derecho a desarrollar un estilo de vida de acuerdo con sus convicciones fundamentales no sólo en el ámbito de su domicilio, sino también en la esfera pública.
- La tensión entre los *valores de libertad e igualdad.* En esta tensión se plasman dos concepciones diversas de la democracia: la concepción minimalista o radical por un lado, y la concepción maximalista o intervencionista por otro. Los minimalistas están de ordinario en contra del excesivo control por parte del Estado, ya que consideran que podría iren detrimento de la libertad de los individuos. Por el contrario, los maximalistas se muestran más partidarios de la intervención estatal pues sostienen que no es suficiente la oportunidad formal de obtener algo, sino que también es preciso disponer de los llamados bienes primarios.
- La tensión entre los *criterios pedagógicos y los intereses del mercado.* Al debate clásico sobre las finalidades educativas, se suman también en la actualidad algunos matices económicopolíticos, como por ejemplo, el papel de la educación y la formación en la sociedad del conocimiento, o la cuestión acerca de la financiación estatal del sector educativo, y algo que —con diversos matices— no es sino una versión actualizada del debate clásico entre la orientación liberal o vocacional de la educación. Dicho de otra forma, lo que se cuestiona es cuáles deben ser las finalidades prioritarias que guíen la educación en los sistemas democráticos. Actualmente, y debido a factores diversos, entre los que cabe señalar la llamada «crisis de valores», las necesidades acuciantes que plantea la grave situación económica y los cambios que implica la globalización, se observa un cierto estancamiento en la tradición liberal en favor de una visión vocacional de la educación, centrada en las necesidades sociolaborales y los mercados económicos.

Las características más significativas de estos dos modos de entender la educación se sintetizan en el Cuadro 8.1 (ver **pág. 140**), a partir del trabajo Pring[32].

Pring desea superar la falsa dicotomía que se establece entre estos dos planteamientos, y apunta que un posible modo de superar la disyuntiva Liberal/Vocacional pasa por considerar que la misma actividad puede ser, al mismo tiempo, educativamente liberadora y profesionalmente útil; filosóficamente rica y

prácticamente aplicable, necesitada de comprensión teórica y habilidad práctica[33]. En efecto, tan pernicioso puede resultar un intelectualismo que no es capaz de sostener la mirada a la realidad y sus implicaciones, como una formación profesionalizante cuyo eje rector fuese únicamente satisfacer las necesidades de los mercados laborales. Sin duda, se trata de una cuestión no resuelta, pero fundamental para la supervivencia de la democracia, tal como ha puesto de manifiesto recientemente Nussbaum[34].

CUADRO 8.1. *Rasgos de los ideales educativos liberal y vocacional*

IDEAL LIBERAL	IDEAL VOCACIONAL Y PROFESIONAL
Su finalidad principal es el desarrollo del entendimiento.	Su finalidad no es la excelencia intelectual sino la competencia para el trabajo.
El desarrollo del entendimiento cristaliza en una organización del conocimiento que no es meramente práctica o conveniente, sino filosóficamente consistente. La educación liberal es una iniciación a los diferentes modos de comprender y organizar la experiencia.	Los contenidos de la educación y de los programas de aprendizaje no se deducen a partir de la estructura lógica de las disciplinas intelectuales, sino del análisis de la tarea que se deberá desempeñar en el futuro.
El valor de hacer propias las diversas formas de comprensión no requiere, al menos desde el punto de vista filosófico, una justificación extrínseca ajena a sí misma.La educación en este sentido no puede considerarse un medio en relación con un fin: sería como cuestionarse por qué hay que educar o por qué hay que cultivar la mente humana.	El valor de lo que se aprende se justifica por su utilidad, no por la referencia a su valor intrínseco o por la mejora social que promueve. Se valora más la productividad que la búsqueda desinteresada de la verdad, el ser emprendedor por encima del amor a las ideas.
Se necesitan escuelas y universidades aisladas del mundo de los negocios y de los fines más pragmáticos. El modelo de la educación liberal sostiene que las escuelas deberían parecerse más a los monasterios que a los mercados.	El mejor lugar para adquirir conocimiento práctico no está al margen del ruidoso mundo del comercio sino inmerso de manera efectiva en el mundo profesional.
La responsabilidad del aprendizaje debe estar en manos de expertos, de quienes gozan de autoridad dentro de las diferentes disciplinas intelectuales.	Las decisiones que afectan a los aspectos fundamentales del aprendizaje (sus fines, su valor, etc.) no pueden dejarse en manos de los académicos. La educación y la formación han de estar controladas por un sector más amplio de la sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pring, R, en García Amilburu, M., (Ed.): 2003.

---

[1] Cfr. CARR, D., *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y ala teoría de la educación y de la enseñanza*, Graó, Barcelona, 2005.

[2] Cfr. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, 1996.

[3] BÁRCENA, F., «Educación y filosofía política», en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, 283320, p. 287.

[4] Cfr. JAEGER, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 3.

[5] Cfr. SACRISTÁN, D., «La educación como derecho», en VV.AA. *Filosofía de la educación hoy*,pp. 575-601, p. 575. Como indica Sacristán, el complejo problema de los derechos en educación se enmarca en el contexto más amplio de la Política de la Educación, materia que, como la Ética de la Educación o la Antropología Pedagógica, constituyen especialidades del ámbito de la Filosofía de la Educación.

[6] Cfr. BÁRCENA, F., «Educación y filosofía política», p. 289.

[7] Cfr. GERVILLA, E., Platón, en VV.AA. *Filosofía de la educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1991, pp. 185-197.

[8] PALMER, J. A., (Ed.). *Fifty major thinkers on education*, Routledge, London, 2001, p. 17.

[9] ARISTÓTELES, *Política*, (Traducción de C. García Gual y A. Pérez Jiménez), Atalaya, Barcelona, 1994, Libro VIII, 2.

[10] Cfr. VILLAMOR MANERO, P., «Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía», en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*, Dykinson, Madrid, 2009, pp. 294-302.

[11] En este sentido, se hace necesario reflexionar —por ejemplo— sobre la importancia que tiene la filosofía educativa que se impulsa desde las organizaciones educativas internacionales (UNESCO, OCDE, etc.) que, en muchos casos, constituye el sustrato teórico de las reformas educativas que llevan a cabo los Estados.

[12] Cfr. ORTEGA Y GASSET, J., «La pedagogía social como programa político», en *Obras completas*, Alianza Editorial-Revista de Occidente, Madrid, 1983, vol. 1, p. 515.

[13] Cfr. DEWEY, J., «My pedagogic creed», en *School Journal*, 54 (1897), pp. 77-80.

[14] Cfr. GIARELLI, J. M., Prólogo, en APPLE, M. W., *Política cultural y educación*, Morata, Madrid, 1996, pp. 9-10.

[15] Cfr. APPLE, M. W., *Política cultural y educación*, p. 25.

[16] Cfr. FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 1992, p. 240.

[17] Cfr. GODOY HENAJEROS, E., «Dos interpretaciones de lo "público" y lo "privado" en la filosofía política de Aristóteles: H. Arendt y J. A. Swanson», en *Público y privado en la filosofía práctica de Aristóteles*, Universidad de Murcia, Murcia, 2008.

[18] ARENDT, H., «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión práctica*, Península, Barcelona, 1996, pp. 185-208.

[19] ARENDT, H., «Reflexiones sobre Little Rock», en *Responsabilidad y juicio*, Paidós, Barcelona, 2007, pp. 187-202, p. 190.

[20] Cfr. BIRULÉS, F., «¿Por qué debe haber alguien y no nadie?», en ARENDT, H., *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona, 1997, pp. 9-40.

[21] Cfr. NUSSBAUM, M. C., *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*,Visor, Madrid, 1995.

[22] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1097b.

[23] Cfr. MANEN, M. van, *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 214 y ss.

[24] Observación General n.° 13 sobre el derecho a la educación, del Consejo de Derechos económicos, sociales y culturales. Recopilación de las Observaciones generales y recomendaciones generales adoptadas por Órganos creados en virtud de Tratados de Derechos Humanos. HRI/GEN/1/Rev. 9 (Vol. I), 27.5.2008.

[25] Cfr. MATHIEU, V., «Prolegómenos a un estudio de los Derechos Humanos desde el punto de vista de la comunidad internacional», en RICOEUR, P. (Coord.), *Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos*, pp. 34-38, p. 35.

[26] MARITAIN, J., *Los Derechos Humanos y la ley natural*, Palabra, Madrid, 2001, p. 56.

[27] Cfr. GIL CANTERO, F., «Elaboración de una teoría pedagógica de los Derechos Humanos», en RUIZ

CORBELLA, M. (Coord.), *Educación moral: aprender a ser. Aprender a convivir*, pp. 71-89, p. 73.

[28] Cfr. JOVER OLMEDA, G., «El derecho a la educación en los textos internacionales de Derechos Humanos», en *Revista Española de Pedagogía*, 18,(1988), pp. 181-304.

[29] Cfr. SOBERANES, J. L., «La educación como derecho y como deber en América Latina», en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia*, pp. 25-44, p. 28.

[30] Cfr. NUSSBAUM, M. C., *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Paidós, Barcelona, 2007, p. 88.

[31] Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., *Aprendiendo a ser humanos*, pp. 171 y ss.

[32] Cfr. PRING, R., «La polémica sobre los fines de la educación», en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la filosofía de la educación*, pp. 63-85, pp. 74 y ss.

[33] Cfr. *Ibid.*, p. 83.

[34] Cfr. NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*,Katz, Madrid, 2010.

Capítulo 9

La educación en las sociedades democráticas

Si bien no existe un único modelo de democracia, es relevante desde el punto de vista pedagógico conocer los mínimos a partir de los cuales un sistema político puede ser calificado como «democrático». La formación de los ciudadanos democráticos se produce en un espacio que es la intersección entre lo que clásicamente se conoce como educación política y la educación moral. En este sentido, conviene profundizar tanto en los diversos modelos de educación moral como en el sentido que tiene la formación cívica y el importante papel que desempeñan los Derechos Humanos en la educación.

Palabras Clave: cultura democrática; personalidad moral; formación cívica; Derechos Humanos; responsabilidad; aprendizaje servicio solidario ¿ (ApS).

1. EDUCACIÓN Y CULTURA DEMOCRÁTICA

¿Cuándo podemos decir que un sistema político es democrático? ¿Por qué la educación ocupa un papel tan importante en las sociedades democráticas? Estas son algunas de las cuestiones que se tratarán de responder en este capítulo. Antes de analizar las implicaciones y los retos que plantea la democracia para la educación, es necesario hacer algunas puntualizaciones en torno a este particular modo de organización política, y destacar los aspectos más relevantes de cara a una mejor comprensión de las implicaciones educativas.

En general, se puede afirmar que no existe un único modelo de democracia. El ideal democrático ha sido puesto en práctica de manera diversa en función de la idiosincrasia de cada pueblo, por lo tanto sus posibilidades y limitaciones dependen en gran medida de las estructuras sociales y la conciencia social existentes o en formación[1]. Así la democracia admite grados, por lo que la democratización es un proceso permanentemente inacabado[2]; constituye una tensión permanente entre el sentido ideal, normativo de la democracia y las aplicaciones reales del principio democrático. De esto se deriva que la democracia exija un esfuerzo constante, y de ahí también las necesidades educativas que requiere la pervivencia de un sistema político tan frágil.

Aun siendo gradual, es posible establecer un mínimo al que deben llegar los sistemas políticos para que puedan llamarse democráticos. Según Jáuregui[3], deben darse al mismo tiempo y de modo continuo las siguientes condiciones:

- La existencia de unas libertades sustanciales (libertad de expresión, libertad de asociación, libertad e igualdad de información).
- La selección del poder político (elecciones libres y frecuentes, derecho a sufragio universal activo y pasivo, igualdad de voto, igualdad de representación).
- Una distribución horizontal y vertical del poder, equilibrio y separación de poderes.

En resumen, a un Estado democrático se le exige la garantía del respeto de los Derechos Humanos —tanto civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales —. Una vez definido este criterio, podemos pasar a analizar algunos modelos de democracia, según los argumentos empleados por diversos autores. Una de las tipologías más completas es la que establece el propio Jáuregui[4], quien distingue los siguientes modelos:

- *Modelo competitivo:* Se lleva a cabo por una élite preparada, por expertos; también debe darse una despreocupación por parte de la sociedad, para que la élite gobierne con un aparato burocrático y tecnológico fuerte.
- *Modelo pluralista:* Se trata de una continuación del modelo anterior con ciertas modificaciones, en el que las sociedades están basadas en el principio del pluralismo, respetando la igualdad de posibilidades de participar y decidir en el poder.
- *Modelo participativo:* Está inspirado en la tradición clásica del republicanismo cívico americano y se basa en la importancia del desarrollo de la actitud cívica del ciudadano como factor esencial para el interés común. En este sentido, desarrollar la actitud cívica quiere decir poner el interés público por encima del interés privado.

En el contexto socio-político europeo, la democracia se entiende como la adhesión a los valores espirituales y morales que son patrimonio común de sus pueblos y fuente de la libertad individual, la libertad política y el imperio del Derecho[5]. Según esta definición del Consejo de Europa, la democracia no se reduce a un proceso de elección de gobernantes, sino que implica aspectos como valores, convicciones, prácticas, etc. Se trata, sin lugar a dudas, de ámbitos que trascienden el marco puramente político. Como veremos, diversos autores subrayan la dimensión «inmaterial» de la democracia, esto es, apuntan a la importancia de los valores y las tradiciones que también forman parte constitutiva del sistema.

Citando a Huntington, Jáuregui señala cuatro componentes fundamentales del régimen democrático[6]:

1. La estructura o conjunto de organizaciones formales (partidos políticos, asambleas legislativas, ejecutivas, etc.) a través de las cuales se toman las decisiones políticas.
2. Los grupos o formaciones sociales y económicas que participan en la política y plantean las demandas a las estructuras políticas.
3. El liderazgo, el conjunto de individuos y grupos que ejercen más influencia en la distribución de los valores.
4. La cultura, los valores, actitudes, orientaciones, creencias, etc., relevantes para la

política y dominantes en una sociedad.

Por su parte, Beetham y Boyle fijan cuatro componentes necesarios para que una democracia funcione: un gobierno abierto y responsable (con responsabilidad jurídica ante los tribunales, y política ante el parlamento y la ciudadanía); un conjunto de derechos civiles y políticos; unas elecciones libres y limpias; un determinado tipo de intervención educativa que transmita los valores democráticos en toda su amplitud, atendiendo a los ámbitos formal y no formal[7].

Estos autores destacan la necesidad de un factor social y cultural que sostenga el desarrollo de la democracia. Este componente «inmaterial» de lademocracia es lo que, en general, se conoce como «cultura democrática». En efecto, no es posible hablar de democracia sin hacer referencia a ella, que surge de una comunidad de valores y de una conducta coherente con esos valores comunes[8]. Así, la cultura democrática se sustenta en dos pilares interrelacionados: la *vivencia* de unos determinados valores y la *transmisión* de esos valores. La cultura democrática, que define al hombre como ser capaz de elegir, no puede arraigarse en el terreno de la ignorancia. La educación es la médula misma de la cultura democrática[9].

Ahora bien, la cuestión capital consiste en identificar aquellos valores que conformarían una cultura democrática, no sólo a nivel nacional sino también internacional, porque una de las características más relevantes de nuestro tiempo es la interdependencia. En efecto, son muchos los términos que tratan de expresar esta realidad profunda del ser humano, su índole social, política. Así, nociones como solidaridad, fraternidad o responsabilidad son términos relevantes para un discurso educativo sobre la democracia y los Derechos Humanos.

Por lo que se refiere a la transmisión de una cultura democrática, el *pluralismo* constituye un valor básico. Esto implica que en las sociedades democráticas no exista una única forma de realizarse cívica y moralmente, lo que puede dar lugar a tensiones entre diversas instituciones sociales, organizaciones cívicas, partidos políticos, etc., porque cada uno tenderá a transmitir aquellos valoresideología que considera más congruentes con la idea de plenitud humana que defiende. El problema comienza cuando el Estado —que debería neutral, desde posiciones liberales— toma partido o asume para toda la sociedad los valores o creencias de una parte de las organizaciones o instituciones sociales [10].

Además del pluralismo hay otros valores que conforman esa cultura democrática, entre ellos los de libertad, igualdad, respeto activo, diálogo, justicia y solidaridad[11].

• ***Libertad***

Tiene distintos significados. En primer lugar está la *libertad como participación*, el poder tomar parte en las decisiones comunes después de haber deliberado conjuntamente sobre todas las opciones. Benjamin Constant la denominó «libertad de los antiguos». En segundo lugar, la *libertad como independencia*, que consiste en garantizar un ámbito en el que nadie puede interferir, que se llamó «libertad de los modernos». Esta idea de

libertad que nace en los siglos XVI y XVII, tiene que ver con las libertades de expresión, asociación, de conciencia, de desplazamiento por un territorio, etc., y es la que nos permite disfrutar de la vida privada. Entender por libertad exclusivamente este tipo de independencia da lugar al individualismo, que cierra a cada uno en sus propios intereses. En tercer lugar está la *libertad como autonomía.* En este sentido, será libre aquella persona capaz de darse sus propias leyes, lo que significa que los seres humanos advertimos que existen acciones que nos humanizan y otras que nos deshumanizan, y que hay acciones que merece la pena hacerlas u omitirlas, no por que otros nos las ordenen o las prohíban.

- ***Igualdad***

Abarca la igualdad ante la ley, de oportunidades, a recibir ciertas prestaciones sociales de índole político o económico, etc. Hunde sus raíces en la idea de que todas las personas tienen la misma dignidad por ser humanas, hecho por el que todas merecen consideración y respeto. En este punto se fundamenta también el principio de no discriminación.

- ***Respeto activo y tolerancia***

Se trata de dos valores sin los que no hay convivencia posible y se fundamentan sobre el interés por comprender a otros y por ayudarles a llevar adelante sus planes de vida. Como afirma Mayor Zaragoza, la tolerancia es la voluntad de vivir con el otro; la verdadera riqueza de una nación no radica en el poderío tecnológico o económico, sino en la capacidad de sus ciudadanos de coincidir en ciertos ideales y principios que les permiten convivir[12]. El respeto activo por los otros desemboca en la solidaridad.

- ***Diálogo***

Se orienta al consenso sobre los temas que afectan a la comunidad. Un requisito imprescindible para construir un auténtico diálogo es estar dispuesto a escuchar, porque el diálogo es bilateral: quien dialoga debe estar abierto a escuchar, para mantener su posición si no le convencen los argumentos del otro, o para modificar su postura si le convencen; quien está preocupado por una solución correcta del problema, quiere entenderse con su interlocutor.

- ***Justicia y solidaridad***

La justicia es un valor que articula los restantes: el respeto a la libertad y su potenciación, el fomento de la igualdad, la realización de la solidaridad, como también tomar las decisiones comunes dialogando, teniendo por interlocutores a todos los afectados. La solidaridad se puede entender como la versión secular de la fraternidad. Se trata del reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los demás, especialmente de los que tienen mayor necesidad[13].

2. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Modelos de formación de la identidad moral

Como ya se ha dicho, la educación tiende al pleno desarrollo de la personalidad humana en sus distintas dimensiones. Sin embargo, estas dimensiones no son realidades estancas, sino que en su conjunto estructuran la identidad personal. Así, la educación debe procurar la formación de la identidad o personalidad moral de los educandos. La condición moral de la persona es el correlato de la desespecialización biológica del hombre, que no está atado a los instintos ni a los estímulos del entorno. La educabilidad abarca también los ámbitos moral y cívico de la persona. Dicho de otra manera, el hecho de que el ser humano sea libre lo capacita para actuar moralmente, y por esa misma razón necesita ser educado.

A continuación señalaremos algunas corrientes de pensamiento que han prestado una especial atención pedagógica al desarrollo de la condición moral del ser humano.

- ***Corriente de corte cognitivista***

Comenzaremos por las propuestas de educación moral que se integran en la *corriente de corte cognitivista*, cuyos autores más significativos son Dewey, Piaget y Kohlberg. Aunque con diferentes matices, todos comparten una serie de presupuestos respecto al modo de enfocar la educación moral. Para ellos, se trata de un proceso evolutivo irreversible a través de diversas etapas; se pueden formular las fases o estadios en el desarrollo del juicio moral y los estadios o etapas superiores son mejores que los inferiores[14]. Sin duda el modelo más conocido es el *desarrollo del juicio moral* de Kohlberg, en el que nos centraremos.

La razón determina el fundamento de la actuación moral, ya que esta facultad es la que discierne cuándo una conducta es moral o inmoral. Como se sostiene que el hombre tiende al bien, bastaría su conocimiento para adherirse a él. Consecuentemente, el modelo de educación moral de Kohlberg se centra en el desarrollo del razonamiento moral, es decir, cómo la gente piensa acerca de lo correcto y lo incorrecto. El Cuadro 9.1 recoge el modelo del desarrollo del juicio moral.

CUADRO 9.1. *Etapas en el desarrollo del razonamiento moral según Kohlberg*

Nivel preconvencional	*Etapa 1.* Se valora evitar el castigo y obedecer incondicionalmente a los superiores. *Etapa 2.* La acción correcta es aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades y, ocasionalmente, las necesidades de otros (orientación relativista instrumentalista).
Nivel convencional	*Etapa 3.* La buena conducta es la que complace o ayuda a los demás y es aprobada por ellos (orientación a la concordancia interpersonal).

	Etapa 4. La autoridad, las reglas establecidas por la ley y el mantenimiento del orden social constituyen los valores.
Nivel postconvencional	*Etapa 5.* Los valores concertados por la sociedad, en los que se incluyen los derechos individuales, determinan lo que es correcto. *Etapa 6.* Lo correcto es definido por la propia conciencia conforme a los principios éticos elegidos por el individuo (orientación al principio universal).

Fuente: Stephenson, Ling y Cooper (Comps.): 2001.

• ***Clarificación de valores***

Un segundo modelo de educación moral es el movimiento de la *clarificación de valores*, desarrollado principalmente en Estados Unidos durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, con el fin de facilitar al sujeto que se educa darse cuenta de lo que realmente aprecia y quiere, de manera que pueda actuar en consecuencia, según sus propias decisiones, y no con criterios del entorno[15]. Los autores consideran que no es posible ofrecer soluciones generales a los conflictos de valores que se deben afrontar en la vida, sino que éstas deben formularse como fruto de decisiones personales de los sujetos. No se reconoce, por tanto, una norma moral general, sino sólo criterios razonables particulares. Esta corriente destaca y promueve la responsabilidad individual respecto de los propios valores y elecciones.

• ***Proceso de socialización***

Otros autores entienden la educación moral como un proceso de integración del sujeto en la sociedad, esto es, como un *proceso de socialización.* La sociedad como entidad superior sería así la productora y legitimadora de la moralidad del hombre. Esta socialización se entiende, según Durkheim, como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social, y tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño los estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto, como el ambiente particular al que está destinado de manera específica[16]. La escuela deberá facilitar la progresiva inserción del niño en la vida colectiva y para ello el educador fomentará un ámbito de trabajo donde se tomen decisiones en común. Durkheim propone incluso que se escriban pequeños códigos de normas a las que se llegue tras un razonamiento conjunto educador-educandos, que se reflexione sobre las costumbres transmitidas socialmente y sobre el empleo de castigos colectivos, etc.[17]

• ***Formación del carácter moral***

La educación moral puede concebirse también según el modelo de la *formación del carácter moral.* Tras las críticas hechas a los modelos centrados principalmente en las dimensiones cognitivas de la persona, esta propuesta pone demanifiesto que el juicio individual del sujeto sobre la bondad o justicia de una realidad no es suficiente por sí

mismo para merecer el calificativo de moral. No basta saber razonar correctamente o realizar una valoración adecuada, sino que es necesario acompañarla de una acción recta. Ahí es donde cobra sentido la adquisición de virtudes, la formación del carácter y de los hábitos. Según este modelo, la naturaleza humana y sus propios fines constituyen el contenido de la moralidad. La educación habrá de fomentar la adquisición de las disposiciones morales que permitan decidir y actuar rectamente, de acuerdo con unos determinados valores[18]. Se recupera así el sentido de la educación vinculada al logro de una *vida buena*, lograda. Este logro supone la posesión de hábitos que el sujeto adquiere mediante la repetición de acciones virtuosas. Aquí, el papel del profesor es fundamental ya que supone la primera referencia sobre el modo de conducirse moralmente y ejercitar hábitos virtuosos. El profesor no es un mero facilitador o mediador sino que constituye un referente vital para sus alumnos.

La educación de la ciudadanía

La transmisión de una cultura democrática está íntimamente relacionada con la propia tradición jurídica de cada Estado; en nuestro caso, con los valores y principios que emanan de la Constitución de 1978, que definen una concreta imagen de ciudadanía. Por su parte, los Derechos Humanos tienen un carácter universal, de tal forma que no están limitados a un territorio sino que pertenecen a la propia condición humana. Aunque interactúen y puedan desarrollarse de manera conjunta, los valores democráticos y los Derechos Humanos pueden entenderse como espacios pedagógicos diversos.

Mientras unos apelan a la particular consideración de ciudadanía vigente en un Estado, los otros se refieren a la propia condición de los seres humanos. Así, la *educación cívica* tendría un referente local, mientras que la *educación para los Derechos Humanos* puede entenderse desde una vertiente más universalista. Mientras la noción de «ciudadanía» evoca lo local, los Derechos Humanos amplían el horizonte de humanización y de pertenencia hasta llegar a una «ciudadanía cosmopolita».

No hay una única forma de entender la educación cívica[19], por eso conviene precisar que aquí se considera como la intervención educativa dirigida a analizar cuáles son las mejores configuraciones de la sociedad civil y los modos de colaboración en la gran tarea colectiva de conseguir que tales configuraciones se implanten[20].

En suma, puede entenderse la educación cívica como formación de los miembros de una comunidad humana en una conciencia viva de pertenencia a la misma, en un conjunto de habilidades y actitudes para participar autónoma, crítica y activamente en su dinámica[21].

En esta misma línea, algunos autores señalan que parte de los objetivos de la educación cívica consisten en ayudar a los individuos a determinar qué papel cívico desean jugar en su sociedad, y capacitarles para discernir entre los conceptos de ciudadanía según las diversas tradiciones de pensamiento[22].

Por su parte, Puig Rovira sostiene que la ciudadanía se construye en dos fases: la primera coincide con la socialización que se produce en el seno de los grupos primarios

(protociudadanía), mientras que la segunda tiene que ver con la apertura e integración en el conjunto de la realidad social, cultural y política en su sentido más amplio y universal[23].

De este modo, la necesidad de una educación cívica viene determinada principalmente por tres tipos de razones:

- Cuando la diversidad nacional, cultural y religiosa de una sociedad se hace evidente, es necesaria la educación cívica para conseguir la armonía, introduciendo a los niños, de acuerdo con su edad, en el discurso de los derechos, de la racionalidad, respondiendo al déficit de socialización y a la necesidad de construir una cultura democrática[24].
- Es necesario enseñar a los jóvenes tanto las razones de la dignidad humana como las acciones que de ellas se deducen, también en lo que respecta a nuestras relaciones con los demás[25].
- Es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnicamente diestros, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega, valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma inevitable la conciencia racional de las instituciones democráticas[26].

La problemática con que en ocasiones se presenta socialmente la educación cívica tiene mucho que ver con la imagen de ciudadanía y los fundamentos morales que se pretenden transmitir mediante la educación, pues la educación cívica, en tanto que educación tiene una dimensión moral difícilmente soslayable.



FIGURA 9.1. *Interacción entre educación moral, educación cívica y educación política*

Tal y como muestra la Figura 9.1, la educación cívica aparece como un espacio híbrido entre lo ético y lo político, donde pueden abrirse más espacios pedagógicos que vinculan lo político y lo moral —como la responsabilidad en cuanto ciudadanos en diversos ámbitos de la convivencia, el cuidado del medio ambiente, la interculturalidad, el desarrollo sostenible, etc.—. Este carácter hace que el discurso educativo pueda desplazarse más hacia cuestiones políticas o bien se deslice hacia cuestiones éticas o morales[27].

La investigación histórica en relación con el ideal de la ciudadanía muestra la existencia de dos interpretaciones rivales de este concepto que a veces se confunden o se presentan con poca claridad: la ciudadanía como *estatus legal*,la ciudadanía como *práctica* y *actividad moralmente deseable*[28]. Así, el objetivo fundamental de la educación cívica puede resumirse en la idea del incremento de la competencia del hombre en tanto que ciudadano, en su papel de agente cívico o «competencia cívica relativa». «Que sea relativa no significa que la competencia o la habilidad cívica implique acciones limitadas o que la actuación del ciudadano se reduzca a ámbitos estrechos de participación política. Significa más bien que tal competencia es relativa —técnicamente menos exigente— por comparación a la competencia que generalmente se le exige a un líder político o político profesional desde el punto moral, esto es, desde la óptica del compromiso ético que entraña el ejercicio de la ciudadanía muy exigente»[29].

En el Cuadro 9.2 se representan los distintos niveles de ciudadanía, sus características y sus implicaciones educativas. De esta forma pueden comprenderse mejor las tensiones que aparecen a veces en la sociedad en relación con la educación para la ciudadanía.

CUADRO 9.2. *Niveles de ciudadanía e implicaciones educativas*

	Niveles de ciudadanía	Características	Educación
Ciudadano	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos.	Para acceder a este nivel la educación no es, salvo excepciones, necesaria.
Buen ciudadano	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes.	Debe ser universal en cuanto a destinatarios y compartida en cuanto a contenidos.
	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadanos solidario) y/o del propio «sistema» de ciudadanía establecido (ciudadano transformador).	Debe ser universal en cuanto a destinatarios, pero sólo puede ser parcialmente compartida en cuanto a contenidos.

Fuente: Ayuste, Lorenzo, Payá y Trilla, J.: 2008.

Derechos Humanos y educación

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 considera la educación como uno de los pilares fundamentales para que los demás Derechos Humanos lleguen a instalarse como una cultura universal. En el Preámbulo de la Declaración se recogen algunos párrafos que

pueden ser leídos en clave pedagógica. En ellos destacan dos ideas: por un lado, que el «desconocimiento» del bien es lo que hace que los seres humanos no se empeñen en alcanzarlo; y que los Derechos Humanos son un ideal común a promover mediante la enseñanza y la educación[30].

La preocupación por la *educación y formación en materia de Derechos Humanos* cuenta con un largo recorrido, en el que pueden señalarse algunos hitos significativos que ayudan a enmarcar el sentido que tiene esta formación. En una tentativa de establecer unas etapas, se pueden señalar las siguientes:

1. Hay una primera *etapa intuitiva, de 1948 a 1993*, durante las primeras décadas que siguieron a la Declaración. En este periodo, aunque se reconoce el valor de la educación y la importancia que tiene la intervención educativa en esta materia, no aparece un desarrollo preciso y coordinado desde la ONU. Son otras agencias —por ejemplo, la UNES-CO— las que se encargarán del desarrollo pedagógico de la educación para los Derechos Humanos.
2. A continuación se dio una *etapa de concienciación, de 1993 a 2004.* A partir de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, en 1993, aparece una conciencia expresa de la vinculación entre educación y Derechos Humanos. Por primera vez, a nivel mundial, se le reconoce a la educación un papel protagonista de cara a la promoción y protección de los Derechos Humanos. En ese momento «despega» la temática educativa en este ámbito, y la Asamblea General de ONU establece el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004).
3. Por último, en la *etapa de consolidación y proyección*, los logros alcanzados durante el Decenio tuvieron continuidad a través de la aprobación porla Asamblea General del «Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos», que en su primera fase (2005-2007) ha estado enfocado hacia la Enseñanza Primaria y Secundaria[31].

Siguiendo las indicaciones del Programa Mundial para la educación, podemos definir el ámbito pedagógico de la educación en materia de Derechos Humanos como,

> «El conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los Derechos Humanos. Una educación integral en Derechos Humanos que proporcione conocimientos sobre los Derechos Humanos y los mecanismos para protegerlos, además de transmitir las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los Derechos Humanos en la vida cotidiana, con la finalidad de: (a) Fortalecer el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales; (b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; (c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; (d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; (e) Fomentar y mantener la paz y (f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social».[32]

Desde un punto de vista pedagógico, la introducción de la educación para los Derechos Humanos en el currículo es fundamental al menos por tres razones.

Por una parte, su conocimiento constituye un punto de partida relevante para el desarrollo de numerosas áreas curriculares (como por ejemplo, la educación para la paz, el desarrollo, el medioambiente, etc.).

En segundo lugar, la educación es un proyecto de humanización permanente y los Derechos Humanos permiten garantizar social y políticamente ese proyecto. Así, los Derechos Humanos ayudan a desarrollar un pensamiento y una práctica educativa comprometida con la adopción de decisiones que resalten lo específicamente humano; y a la vez, constituyen una fuente de legitimación y fundamentación ética y política de las finalidades educativas, algo que puede contribuir a resaltar las bases éticas de la educación al ayudar a comprender el significado humanizador de las finalidades educativas.

Por último, un buen educador tiene que cultivar la necesaria sensibilidad para mirar con respeto y simpatía la búsqueda de identidad de sus alumnos. Precisamente, esa mirada puede tener mayor alcance pedagógico y, por tanto, puede ayudar a madurar más y mejor si los educadores reflexionan sobre las necesidades de desarrollo humanizador. En este sentido, los Derechos Humanos contribuyen a comprender esas necesidades y sus plurales expresiones[33].

3. EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LA NOCIÓN DE RESPONSABILIDAD Y EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO

De lo dicho en este capítulo se concluye la necesidad de promover pedagógicamente la responsabilidad en todos aquellos ámbitos en los que se forma el ser humano, pero sobre todo en el ámbito moral y en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía basada en la responsabilidad y no sólo en el modelo de exigencia de derechos[34]. Sin duda, el discurso pedagógico que propician los Derechos Humanos es el ámbito más adecuado para articular educativamente aquellas nociones —solidaridad, fraternidad o interdependencia— que son esenciales para definir la responsabilidad. Concretamente, el «deber de fraternidad», tal y como aparece recogido en la Declaración Universal de 1948, constituye el principio desde el que comprender el sentido pedagógico de la responsabilidad: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros»[35].

En el artículo primero de la Declaración aparecen recogidos de manera conjunta los principios fundamentales que sostienen la convivencia humana —dignidad, libertad, igualdad y fraternidad— como principios que apuntan hacia el horizonte de plenitud humana al que tiende el proceso educativo. En este contexto, se destaca la estrecha vinculación que existe entre derechos y deberes, y por tanto la importancia de la noción de responsabilidad, tal y como se extrae de una lectura conjunta de los artículos 1, 26 y

29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En efecto, en el párrafo segundo del art. 26 se afirma que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales», y en el primer párrafo del artículo 29 se afirma que «toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad»[36].

Como ya se ha dicho, ese deber aparece enunciado en el artículo primero de la Declaración como «deber de fraternidad». Pues bien, una de las más recientes aplicaciones puestas en marcha para desarrollar esta idea de responsabilidad en relación a la comunidad es el Aprendizaje Servicio Solidario (ApS)[37]. En las últimas décadas se ha observado un desarrollo exponencial de movimientos de voluntariado que no hacen sino expresar la conciencia colectiva de la interdependencia del género humano y la necesaria solidaridad de unos con otros, de unos pueblos con otros, de unas generaciones para con otras. Sin embargo, el ApS no se reduce a una mera formación de voluntarios, pues esta metodología educativa incluye elementos tales como la realización de un trabajo, conciencia libre y decisión, gratuidad, reconocimiento y significación[38].

En efecto, los tres rasgos más significativos que caracterizan el ApS son:

- El lugar central que tienen los estudiantes en todas las fases del proyecto de ApS —planteamiento, desarrollo y evaluación—, ya que se trata de una propuesta de aprendizaje activo.
- El desarrollo de actividades de ApS se orienta a colaborar eficazmente en la solución de problemáticas comunitarias concretas. Y es en este punto donde cobra sentido el calificativo de «solidario», ya que a diferencia del inglés *service*, que puede referirse a actividades individuales, solidaridad implica un hacer colectivo —un *hacer con*, más que *hacer para*— mucho más cercano al significado profundo de la pedagogía del ApS[39].
- La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el curriculum.

---

[1] Cfr. DALH, R. A., *La democracia y sus críticos*, Paidós, Barcelona, 1992, p. 374.

[2] Cfr. BEETHAM, D. & BOYLE, K., *Cuestiones sobre la democracia*, UNESCO, París, 1995, p. 10.

[3] Cfr. JÁUREGUI, G., *La democracia en la encrucijada*, Anagrama, Barcelona, 1994, p. 30.

[4] Cfr. *Ibid.*

[5] Cfr. *Estatuto del Consejo de Europa*, 1949, Preámbulo.

[6] Cfr. JÁUREGUI, G., *La democracia en la encrucijada*, pp. 33 y ss.

[7] Cfr. BEETHAM, D. y BOYLE, K., *Cuestiones sobre la democracia*, p. 30.

[8] Cfr. BARBIERI, E., «La mujer y la sociedad democrática», en *El Correo de la UNESCO*, XVL, (1992) pp. 41-43; Cfr. GÓMEZ PÉREZ, R., *Ética ciudadana*, Sekotia, Madrid, 2007.

[9] Cfr. MAYOR ZARAGOZA, F., «Por una cultura de la democracia», en *El correo de la UNESCO*,XLV, 9

(1992) p. 49.

[10] Cfr. NAVAL, C. y HERRERO, M., *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Encuentro, Madrid, 2006.

[11] Cfr. CORTINA, A., «Moral dialógica y educación democrática», en ORTEGA, P., *Educación y democracia*, Caja Murcia, Murcia, 1993; CORTINA, A., «La educación del hombre y del ciudadano», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, (1995), pp. 41-63; Cfr. CORTINA, A., «Educar moralmente, ¿qué valores para qué sociedad?», en CORTINA, A., ESCÁMEZ, J., y PÉREZ-DELGADO, E., *Un mundo de valores*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1996; CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid, 2007.

[12] Cfr. MAYOR ZARAGOZA, F., «Por una cultura de la democracia», p. 49.

[13] Cfr. SEBASTIÁN, L. DE, *La solidaridad*, Ariel, Barcelona, 1996, p. 16.

[14] Cfr. MEDINA CEPERO, J. R., *Sistemas contemporáneos de educación moral*, Ariel, Barcelona, 2001, p. 80.

[15] Cfr. JOVER OLMEDA, G. y RUIZ CORBELLA, M., «Teorías, modelos y estrategias en educación moral», en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, pp. 117144, p.127.

[16] Cfr. DURKHEIM, E., *La educación como socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 98.

[17] Cfr. MEDINA CEPERO, J. R., *Sistemas contemporáneos de educación moral*, p. 29.

[18] Cfr. JOVER OLMEDA, G. y RUIZ CORBELLA, M., «Teorías, modelos y estrategias en educación moral», en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, pp. 117144, p. 136.

[19] Cfr. VALDIVIESO, S. y ALMEIDA, A. S. (Eds.), *Educación y ciudadanía*, Anroart Ediciones, Gran Canaria, 2008.

[20] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., Formación cívica y sistema democrático. *Revista española de Pedagogía*, 181,1988,441-452, p. 446.

[21] Cfr. JORDÁN, J. A., «Concepto y objeto de la educación cívica», en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10, (1995), pp. 7-17.

[22] Cfr. BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER, G., *La escuela de ciudadanía. Educación ética y política*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999, p. 159.

[23] Cfr. PUIG ROVIRA, J., «Educación moral y ciudadanía», en ORTEGA RUIZ, P. (Coord.), *Educación moral*, Caja Murcia, Murcia, 1997, p. 32.

[24] Cfr. NAVAL, C. y HERRERO, M., *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática.*

[25] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Formación cívica y sistema democrático», p. 445.

[26] Cfr. CORTINA, A., «Moral dialógica y educación democrática, en ORTEGA Ruiz, P. (Coord.), *Educación y democracia.*

[27] Cfr. JOVER, G. y GIL, F., «La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano», *Revista de Educación. Monográfico: ciudadanía y educación*, (2003), pp. 109-129.

[28] Cfr. BÁRCENA, F., «La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, (1996), pp. 85-101, p. 91.

[29] *Ibid.*, p. 92.

[30] «Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los Derechos Humanos han originado actos de barbarie, ultrajantes para la conciencia de la humanidad (...)»; «la Asamblea General proclama la presente Declaración Universal (...), a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, (...). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948, Preámbulo.

[31] Cfr. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 10 de diciembre de 2004, sobre el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (A / Res /113A).

[32] Cfr. Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 2 de marzo de 2005, sobre el Programa mundial para la educación en derechos humanos. Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007).

[33] Cfr. GIL CANTERO, F., «Elaboración de una teoría pedagógica de los Derechos Humanos», en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, pp. 71-89.

[34] Cfr. REYERO, D., «Ciudadanía: entre la diversidad y la globalización», RUIZ CORBELLA, M. (Coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, pp. 54-69, p. 59.

[35] *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948, art. 1.

[36] Declaración de las Naciones Unidas, de 8 de marzo de 1999, sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (A/Res/144).

[37] Cfr. TAPIA, N., *La solidaridad como pedagogía*, Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2001; TAPIA, N., *Aprendizaje y servicio solidario*, Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2006.

[38] Cfr. BATLLE, R., «El servicio en el aprendizaje servicio», en PUIG, M, (Coord.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Grao, Barcelona, 2009, 71-90, p. 80.

[39] Cfr. TAPIA, N., «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias», en MARTÍNEZ, M. (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilildad social de las universidades*, Octaedro, Barcelona, 2008, 27-56, p. 42.

Capítulo 10

Educación y convicciones

Las convicciones y los valores son factores fundamentales que intervienen en la dinámica del fenómeno educativo. Estas convicciones fundamentan y orientan la actividad de los agentes educativos desde diversas opciones religiosas, morales, filosóficas, pedagógicas y culturales. La transmisión de convicciones y valores implica responsabilidades jurídicopolíticas y pedagógicas para los agentes educativos. Así, conviene tener en cuenta estos aspectos a la hora de plantear pedagógicamente la cuestión de su transmisión. Más allá de la asunción de una u otra postura por parte del agente educativo, se trata de plantear estas cuestiones desde una perspectiva pedagógica y por lo tanto al servicio del interés superior del educando.

Palabras clave: convicciones educativas; neutralidad; beligerancia; pluralismo; relativismo; adoctrinamiento; proyecto educativo; ideario.

1. LAS CONVICCIONES EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA

En su voto particular a la *Sentencia sobre el ideario educativo* el magistrado Tomás y Valiente establece una distinción entre «enseñanza» y «educación», para justificar la posibilidad de una educación vinculada a valores y convicciones educativas[1]. Para él la educación hace referencia a la comunicación de unas convicciones morales, filosóficas y religiosas conformes con una deter minada ideología. Pero, como ya se ha visto en capítulos precedentes, este tipo de planteamientos cae en una *falacia pedagógica*, aunque lo haga con la esperanza de que, concentrando la carga axiológica del proceso en la «educación», pueda utilizarse la palabra «enseñanza» como un concepto neutro, para ofrecer, «formación neutral» y «científica» desposeída de valores o convicciones.

Se ha mencionado esta distinción por tres motivos: para mostrar la falacia pedagógica que supone contraponer educación y enseñanza, asignando sólo a una de ellas la carga axiológica del proceso educativo; porque acerca de forma intuitiva a la noción de «convicciones educativas»; y, por último, porque esta noción de convicciones educativas ha sido la que ha tenido un mayor reconocimiento jurídico a la hora de dirimir conflictos educativos en las sociedades democráticas.

El concepto de «convicción», cuando se refiere a los sujetos, puede entenderse como un estado subjetivo que reúne simultáneamente dos cualidades: la certeza acerca de la verdad afirmada, y la pacífica posesión de esa verdad en forma de una *racionalidad cordial*[2]. Por otra parte, cuando se trata de realidades institucionales (los centros docentes), las convicciones pueden adoptar diversas formas jurídicas de reconocimiento

como, por ejemplo, el proyecto educativo de centro.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos señaló que la expresión «convicciones» no es tanto sinónimo de «opinión» o «ideas» (tal y como aparecen en el art. 10 del Convenio Europeo de los Derechos Humanos, donde se garantiza la libertad de *expresión)*, sino que su significado es más cercano al término «creencias» (que aparece en el artículo que garantiza la libertad de *pensamiento, conciencia y religión).* Además, este término denota un cierto nivel de coherencia, seriedad, cohesión e importancia, subrayando un límite fundamental para las convicciones: que deben ser compatibles con la dignidad humana[3].

Se pueden definir las «convicciones educativas» de forma genérica, como el conjunto de creencias filosóficas, morales, religiosas, pedagógicas y culturales que, vinculadas a un determinado agente educativo y actuando de manera particular o conjunta, determinan la densidad y la orientación de los procesos educativos. En otras palabras, se trata de las formas en que se fundamentan las diferentes visiones de plenitud humana que legítimamente pueden orientar los procesos educativos en las sociedades democráticas y plurales. En este sentido, y bajo protección jurídica, actúan como elemento legitimador de las opciones educativas de los diversos agentes educativos.

Noción de «convicciones religiosas»

La religión constituye un gran universo simbólico humano, y el factor religioso se revela como uno de los principales elementos aglutinantes de las comunidades. En este contexto, los términos «religión» y «creencias» deben ser interpretados de manera amplia, incluyendo las creencias y convicciones tanto teístas como ateas; las tradicionales así como también aquellas de aparición más reciente[4].

La religión, el sentido de pertenencia a una comunidad religiosa, es para muchas personas una fuente de sentido —una «doctrina comprehensiva», en palabras de Rawls — que remite a una tradición, a una comunidad moral desde la que es posible autodeterminar el propio estilo de vida, los valores y principios desde los que conducirse y, en el contexto de la enseñanza, el sentido de plenitud humana que orienta el proceso educativo[5].

La libertad de pensamiento, conciencia y religión son derechos fundamentales correspondientes a la primera generación de Derechos Humanos, esto es, a los derechos civiles y políticos que defienden la subjetividad de la persona y de los grupos frente al Estado. Según el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la libertad religiosa implica:

> «La libertad de tener o de adoptar una religión o creencia, así como la libertad para manifestarla de manera individual o colectiva, tanto en público como en privado, mediante el culto, los ritos, las prácticas y la enseñanza. Estas manifestaciones están sujetas a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades de los demás»[6].

El derecho a la libertad religiosa y a manifestar las propias creencias incluye, entre

otros aspectos, con expresión a través de símbolos externos, como el uso de un tipo determinado de prendas de vestir, la observancia de los días festivos o las prescripciones alimenticias, etc.[7]. En relación con su manifestación en la enseñanza, la libertad religiosa incluye la libertad de establecer escuelas religiosas y dirigirlas, la elección de los profesores, la libertad para distribuir textos o publicaciones[8], así como el respeto a la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Aún así, en ocasiones los Estados promueven, sin necesidad de llegar al adoctrinamiento, una «caracterización fuerte» o densa —una «doctrina omnicomprensiva»— del proceso educativo que puede chocar con las convicciones de algunos padres o incluso con los proyectos educativos que promueven algunos centros.

En nuestro contexto constitucional, el hecho de que ninguna religión tenga carácter estatal, unido al compromiso por tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española manteniendo relaciones de cooperación con todas las confesiones[9] hace posible la colaboración en materia de enseñanza con las diferentes religiones asentadas en el territorio español, como muestran los numerosos acuerdos firmados al respecto con sus autoridades.

El Estado debe velar para que la libertad religiosa en la esfera de la enseñanza permita a la educación convertirse en un medio eficaz para la prevención de la discriminación y la intolerancia religiosa, tal como manifestó la Comisión de Derechos Humanos de la ONU a través de su Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias[10].

Noción de «convicciones filosóficas y/o morales»

Mientras que a nivel mundial se emplea el término «morales» para referirse a convicciones distintas de las religiosas, en el ámbito europeo se ha impuesto la denominación «filosóficas». Ahora bien, ¿se trata sólo de una diferencia lingüística o existe otro tipo de razones que justifiquen esta diferenciación semántica?

Igual que las convicciones religiosas tienen su fundamento en la libertad religiosa, las convicciones morales y filosóficas se explican a partir de la libertad de pensamiento y conciencia; y puede establecerse un paralelismo entre estas categorías aunque resulta complejo, como lo atestigua su recorrido jurídico durante el proceso de redacción del *Convenio Europeo de Derechos Humanos*, pues no es fácil establecer unos límites precisos entre estos dos ámbitos[11].

Si bien los representantes de los gobiernos estaban de acuerdo en que los padres tienen derecho a que la educación que reciben sus hijos esté conforme con sus propios credos religiosos, el tema de las convicciones filosóficas plantea, serios problemas, pues esta noción aparece como un concepto vago y hasta ecléctico. ¿Se pueden considerar «filosóficas» las convicciones vegetarianas, las polígamas, las nudistas o los principios antiviviseccionistas? ¿Dónde podría trazarse la línea que separa las convicciones filosóficas —que deberían ser respetadas—, de otras convicciones excéntricas o de modas pasajeras?

A pesar de las dificultades, la noción de «convicciones filosóficas» fue introducida por dos motivos: por un lado, porque no incluir este tipo de convicciones significaría un paso atrás respecto a la filosofía que promovía el Convenio; y por otro, porque se quería dar cabida al agnosticismo como alternativa racional a las convicciones religiosas[12].

Las convicciones filosóficas se pueden definir entonces como aquellas ideas sobre el mundo y sobre la sociedad que cada ser humano juzga más auténticas a la luz de las teorías filosóficas que adopta y que son merecedoras de respeto en una sociedad democrática y deben ser compatibles con la dignidad humana y la educación del menor.

Las convicciones morales y filosóficas nacen de lo profundo de la conciencia humana a partir de las ideas, creencias y pensamientos que son elaborados por los propios sujetos a lo largo del tiempo. Se pueden mantener convicciones filosóficas y no albergar convicciones religiosas; y al contrario, no todos tienen por qué tener capacidad de reflexión filosófica y sí capacidad de asombro ante lo que supera la fuerza humana. Se trata de convicciones distintas, no reductibles unas a las otras constiyuyendo dos ámbitos igualmente respetables y necesarios en la promoción de la plenitud humana.

Noción de «convicciones pedagógicas»

La introducción y reconocimiento de las «convicciones pedagógicas» en la Carta Europea de Derechos Fundamentales de la Unión Europea en el año 2000 viene a cubrir una laguna legal, y se explica por la necesidad manifestada por algunos Estados de ofrecer «cobertura jurídica» a la opción pedagógica de algunas familias que deseaban educar a sus hijos en casa, postura que ha recibido el nombre de *homeschooling*. Al realizarse en casa, constituye este tipo de educación una forma peculiar de educación privada, quizá la más extrema de todas[13].

Aunque la Carta entró en vigor tras el Tratado de Lisboa en 2007, no existe un desarrollo jurídico doctrinal donde se aborde la naturaleza jurídica de tales convicciones, como sucedía en los casos anteriores. Si las convicciones filosóficas constituían un ámbito de difícil definición, las convicciones pedagógicas son una noción realmente «ajena» a lo jurídico, por el tipo tan variado de acciones, actividades y principios a los que pueden dar cobertura, y hará falta un pronunciamiento de los tribunales competentes para ir delimitando jurídicamente su alcance, a la par que la reflexión pedagógica vaya profundizando en su contenido.

En la práctica, las convicciones pedagógicas se manifiestan más a través de los aspectos metodológicos y organizativos de la enseñanza que en los contenidos curriculares concretos, sobre los que inciden en mayor medida las categorías filosóficas y/o religiosas. Así, las convicciones pedagógicas constituyen el fundamento desde el que establecer y justificar aquellos procesos educativos que, respetuosos con la dignidad de la persona humana, promueven formas particulares de organización pedagógica y/o metodologías de enseñanza.

Por otra parte, las implicaciones entre los ámbitos pedagógico, filosófico y religioso hacen que no se trate de compartimentos estancos, sino de aspectos interrelacionados.

Efectivamente, determinadas creencias filosóficas o religiosas, o un estilo de vida concreto suelen llevar aparejadas, muchas veces implícitamente, ciertas convicciones pedagógicas: esto es una forma peculiar de transmitir los contenidos filosóficos o religiosos, o un modelo pedagógico particular.

«Convicciones culturales»

Las convicciones culturales no se mencionan en ningún instrumento internacional de Derechos Humanos. Sin embargo, si se tiene en cuenta la estrecha vinculación entre la dimensión cultural del derecho a la educación y el desarrollo de la identidad cultural, no es posible pasar por alto el papel de este tipo de convicciones en la configuración de los procesos educativos. La decisión del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el caso relativo a ciertos aspectos del régimen lingüístico de la enseñanza en Bélgica, hizo patente la necesidad de defender su existencia, al afirmar que las preferencias lingüísticas no forman parte de las convicciones filosóficas.

El concepto de convicciones culturales remite al conjunto de referencias —tales como el idioma materno y los demás idiomas empleados, los saberes, las tradiciones, instituciones, patrimonios materiales e inmateriales, modos de vida valiosos, etc.— por las que una persona, individual o colectivamente, se define, constituye, comunica y entiende ser reconocida en su dignidad[14].

Las convicciones culturales no solo deben ser respetadas en el territorio de procedencia. Tales convicciones atañen a la propia personalidad del educando y constituyen uno de los elementos en la formación de su identidad y así, en la medida en que se vinculan al enriquecimiento de la persona y a su pleno desarrollo, deberán cultivarse allá donde el proceso educativo se lleve a cabo.

En suma, las convicciones culturales cumplen un triple papel en las sociedades democráticas: desde el punto de vista jurídicopolítico, su afirmación hace posible el pluralismo; desde la perspectiva pedagógica, favorecen la autonomía en la construcción de la propia identidad personal; y consideradas económicamente, pueden estimular la competencia y la mejora de la calidad docente, mediante la oferta de proyectos educativos diferentes acordes con ellas.

2. LA RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA TRANSMISIÓN DE LAS CONVICCIONES. RECOMPONIENDO UNA PEDAGOGÍA DE LA TRANSMISIÓN

La transmisión de valores y convicciones en las sociedades democráticas está socialmente reconocida y asociada a diversos agentes educativos tales como las familias, los profesores, los colegios, etc. Además, también suele in cluirse un cuarto agente, el Estado, que mediante la planificación y las políticas educativas puede determinar tanto

los valores como sus formas de transmisión. Sin embargo, las relaciones entre los diversos agentes responsables de la transmisión y formación de convicciones en los sujetos que se educan no es una cuestión pacífica, y frecuentemente se producen tensiones entre unos y otros, y entre los diversos valores en disputa.

Así, surgen algunas preguntas como, ¿Qué papel debería tener el Estado en la configuración de los valores? ¿Tienen derecho los profesores a posicionarse ideológicamente ante los alumnos? ¿Pueden promover los centros docentes sus propios valores y convicciones? ¿Qué papel juegan las convicciones y los valores en el sostenimiento de las democracias? Sin duda, se trata de preguntas controvertidas y polémicas, y no se pretende ofrecer respuestas cerradas, sino más bien llamar la atención sobre el hecho del pluralismo educativo en las sociedades democráticas, y presentar algunas referencias para elaborar una reflexión pedagógica.

Planteamientos generales. «Neutralidad» y «beligerancia» en educación

Ante las cuestiones axiológicas y de convicciones en el sector educativo se pueden adoptar dos posturas —siguiendo la terminología de Trilla— que llamaremos de *beligerancia* y de *neutralidad*[15].

Se entiende por *beligerancia* el compromiso activo del agente educativo por *transmitir deforma explícita y comprometida unos valores* y convicciones determinados por encima de otros. Mientras que la *neutralidad* puede definirse como la actitud de quien, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, *no apoya a una (o varias) de ellas por encima de las demás*[16]. Tanto la neutralidad como la beligerancia pueden llegar a extremos igualmente perniciosos, como el adoctrinamiento, la manipulación, la propaganda o el relativismo.

En este sentido, conviene prestar atención a algunas cuestiones generales a la hora de establecer un planteamiento pedagógico que opte por la neutralidad o la beligerancia. En primer lugar, hay que tener presente que la función profesional del educador —profesor y escuela— no es la de transmitir sus propias opciones, convicciones, creencias religiosas, ideológicas o políticas; esto no significa que le esté vedada la transmisión de sus convicciones en su ejercicio profesional, pero la tarea que social y profesionalmente le define no es ésa[17].

Por otra parte, asumir una actitud de neutralidad o beligerancia no se sigue necesariamente del hecho de tener o no tener unas preferencias personales, sino del hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa[18]. En la enseñanza, tanto la neutralidad como la beligerancia deberían examinarse en función del proceso educativo, como un procedimiento o técnica y no como una posición personal del educador. Por lo tanto, tampoco pueden entenderse como aspectos opuestos o excluyentes, de tal forma que el educador puede adoptar una táctica u otra, independientemente de sus propias convicciones personales, en función del interés educativo que puedan tener en un momento dado.

En tercer lugar, tanto la neutralidad como la beligerancia afirman, aun implícitamente, la intencionalidad del proceso educativo, tanto su *directividad*como su *densidad.*

Por último, otro de los aspectos más complejos de la neutralidad y la beligerancia es la relación que se establece entre escuela y profesor; entre ambos con los padres; y las relaciones entre centros docentes y familias respecto al Estado. En realidad el problema se plantea cuando las beligerancias no son coincidentes y no todas las instituciones y agentes mantienen las mismas convicciones educativas[19]. En estos casos, el problema de fondo es reconocer quién ostenta el derecho a educar, quién es el responsable de la educación de las futuras generaciones.

El profesor ante los valores controvertidos

La neutralidad y la beligerancia son dos formas diversas a través de las que el docente puede transmitir valores y convicciones; son actitudes que adopta —como un *procedimiento*— ante una determinada situación en la que se plantea un conflicto de valores. En este sentido, es posible distinguir varias formas de neutralidad y beligerancia que se sintetizan en el cuadro 10.1., en el que se señalan también formas de neutralidad y de beligerancia que son pe dagógicamente mejores que otras; mientras algunas son siempre antipedagógicas, como el relativismo y el adoctrinamiento, que comparten una visión ideologizada de la educación.

CUADRO 10.1. *Incidencia educativa de la neutralidad y la beligerancia*

	Educativa	Deseducativa	Necesidad de precisar su uso
Neutralidad	— Externa — Activa • Narrativa • Selectiva • Organizativa	— Interna	— Pasiva
Beligerancia	— Explícita — Persuasiva — Racional — No excluyente — Puntual	— Encubierta — Coactiva — Excluyente	— Positiva y negativa — Emotiva — Sistemática

Fuente: Elaboración propia a partir de Trilla, J. A.: 1992, 93 y ss.

Trilla distingue entre una *neutralidad interna*, cuando el docente no tiene una posición determinada en el tema que se trate; y *externa*, cuando el profesor, teniendo una posición determinada, actúa conscientemente no pretendiendo influir en las posiciones de los alumnos.

Se da también una *neutralidad activa*, cuando el profesor facilita la introducción y el debate sobre temas o valores controvertidos; y una *neutralidad pasiva*, cuando el profesor trata de evitar los temas conflictivos. Dentro de la neutralidad activa, Trilla

distingue varios tipos de procedimientos: la *neutralidad narrativa*, en la que la mediación se realiza directamente sobre el contenido y el profesor intenta establecer una narración neutral, sin introducir prejuicios o juicios sesgados; la *neutralidad selectiva*, cuando el profesor proporciona documentación sobre el objeto controvertido; y la *neutralidad organizativa*, cuando el profesor facilita el proceso por el que los alumnos acceden y seleccionan las fuentes.

Por lo que respecta a los diversos tipos de beligerancia, la primera distinción hace referencia a la actitud del profesor. Hay una beligerancia que se ejerce de forma *explícita*, manifestando a los alumnos la intención de tomar partido por una opción —aunque ésta puede no corresponder con las propias convicciones—; y otra *encubierta*, cuando el profesor trata voluntariamente de ocultarla.

Se puede distinguir también entre la *beligerancia positiva* que busca defender las propias convicciones o una opción determinada, y la *beligerancia negativa* que se emplea para criticar, generalmente, una opción contraria a la propia. Un primer elemento normativo del uso procedimental de la beligerancia, bien sea positiva o negativa, será comunicar al educando la posición que adopta el profesor, el sentido y las razones pedagógicas que le mueven a actuar de esta forma y los fines que pretende lograr por este medio.

Atendiendo al *procedimiento*, se puede adoptar un tipo de beligerancia *coactiva* o bien *persuasiva.* La beligerancia coactiva implica algún tipo de intimidación en los alumnos —que puede producirse mediante castigos o sanciones—, mientras que la persuasiva intenta convencer, empleando el arte de la retórica.

Según el medio que se utiliza para la persuasión se distingue entre *beligerancia emocional* y *racional.* Y aunque generalmente los profesores combinan ambas posibilidades, se suele hacer hincapié en los sentimientos y emociones más que en razones y argumentos, a pesar de que la beligerancia emocional corre más peligro de deslizarse hacia posiciones no estrictamente pedagógicas.

Otros dos aspectos relativos a la beligerancia tienen que ver con su persistencia —puede ser *ocasional* o *sistemática*—; y si es una beligerancia *excluyente* o *no excluyente*, es decir, si el profesor intenta ocultar otras posturas diferentes a la propia, o reconoce otras posibilidades en relación con el tema del que se trata.

Tal como señala Trilla, las diversas formas de neutralidad o de beligerancia ponen de manifiesto la centralidad del profesor en la transmisión de valores y convicciones en el proceso educativo, aun en los casos de cuestiones controvertidas y sobre las que no existe un amplio consenso social[20].

Desde el ámbito de la neutralidad, algunas doctrinas basadas en el naturalismo descalifican cualquier tipo de beligerancia aduciendo que ésta despoja de libertad y espontaneidad al educando. Esto puede conducir a una disminución de la autoridad de los docentes; de ahí la necesidad de llevar a cabo una crítica a las formas antipedagógicas de neutralidad y beligerancia pararestituir la necesaria autoridad pedagógica a los educadores.

3. ESTADO, FAMILIA Y ESCUELA

Como ya se ha dicho, la transmisión de las convicciones y los valores en el proceso educativo tiene que ver con la responsabilidad de los distintos agentes educativos implicados en esta labor.

La responsabilidad de la familia en el ámbito de la educación se ha concretado formalmente en el reconocimiento jurídicopolítico de una serie de derechos, principalmente en el derecho de los padres a la elección y participación en los centros educativos y también, aunque en menor medida, en la determinación del proceso educativo en el interior de los centros.

Como se aprecia en el Cuadro 10.2 (ver pág. 169), los diferentes instrumentos jurídicos reconocen a los padres el protagonismo en las decisiones que atañen a la educación de sus hijos. Sin embargo, este derecho y su correspondiente responsabilidad no son absolutos, sino que, en el fondo, lo que se subraya es la mejor situación de los padres para cuidar del hijo y para reconocer cuáles son sus necesidades educativas[21]. Pero en ningún caso este reconocimiento de derechos implica que los padres puedan actuar respecto a sus hijos como si fueran «propiedad suya». Es más, el carácter obligatorio de la escuela, no se impuso directamente a los menores sino a las familias, entre otras cosas, como un medio para evitar la explotación de su fuerza de trabajo[22].

Desarrollando la tesis de Trilla, se puede concluir que la función social y educativa de la escuela representa la responsabilidad que el conjunto de la sociedad asume frente a las nuevas generaciones. Por lo tanto, cada institución goza de autonomía suficiente, y ninguna de ellas puede determinar enteramente el cometido y el contenido de las otras.

Por lo que respecta a la autonomía de la Escuela en relación con el Estado es posible preguntarse ¿Pueden ser neutrales los centros que tienen un determinado proyecto educativo? ¿Es educativa la beligerancia de los centros que tienen un proyecto educativo explícito? ¿De qué forma manifiesta el Estado su beligerancia en la educación?

Partiendo del reconocimiento del derecho del Estado a ejercer un control en los procesos educativos y las instituciones docentes, es preciso analizar también de qué manera se autorregula este poder y se impone una serie de límites. Éstos son principalmente dos: el primero tiene que ver con el reconocimiento del derecho que tienen las personas singulares y las instituciones para fundar centros docentes distintos a los promovidos por las Administraciones públicas; y el segundo, el reconocimiento de la libertad de cátedra de los docentes.

CUADRO 10.2. *Formas de protección jurídica de la responsabilidad educativa de las familias*

Convenio europeo de Derechos Humanos	«El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas» (art. 2).

(1950)	
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)	«Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» (art. 13.3).
Constitución Española (1978)	«Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»(art. 27.3). «Los (...) padres (...) intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca» (art. 27.7).
Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000)	«Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas» (art. 14.3).

Por lo que se refiere a la posibilidad de crear centros docentes privados, el Estado debe reconocer el derecho a transmitir una serie de convicciones que —bajo ciertos límites— sean diferentes a las del Estado. Por ello sólo es posible crearlos en aquellos países que reconocen el pluralismo democrático. Este tipo de centros[23] privados reflejan la diversidad de convicciones antes señaladas, y así existen centros religiosos, laicos, de educación diferenciada, mixtos, centros de alto rendimiento o de educación especial, etc.

Además de los centros privados y concertados, también los centros promovidos por las Administraciones públicas pueden orientar su enseñanza hacia determinados valores o convicciones elaborando su propio proyecto educativo. Así, hay también variedad en los centros públicos, en función de convicciones filosóficas o pedagógicas: existen centros bilingües, centros que promueven una especial atención a las tradiciones y a la lengua locales, instituciones en las que se fomentan particularmente los deportes o la educación musical, etc.

Ahora bien, si tanto centros públicos como privados pueden establecer su propio proyecto educativo ¿Qué les distingue en relación a las convicciones y valores que los orientan?

Una de las diferencias fundamentales es que los centros públicos tienen que ser, por imperativo legal, *ideológicamente neutrales.* ¿Qué quiere decir esto? La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de1985, señala que los centros públicos deben «desarrollar sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de *neutralidad ideológica* y respeto a las opciones religiosas y morales a que hacen referencia el art. 27.3 de la Constitución Española». Esto es lo que se ha llamado

«ideario educativo constitucional»[24]. La neutralidad ideológica en la escuela pública se refiere, fundamentalmente, a que no puede *identificarse* con credo religioso alguno. Esto es, según la doctrina, la escuela pública es *laica*[25]. Dicho de otra manera, se defiende el *pluralismo interno* en los centros públicos, aunque en ocasiones este tipo de pluralismo puede desembocar en un *relativismo práctico* en el interior de los centros docentes.

Por su parte, las diferentes convicciones educativas que dan lugar a la creación de centros educativos no estatales, con un carácter propio, da lugar a una variedad de centros que se conoce con el nombre de *pluralismo externo.* En ellos, la intencionalidad educativa se plasma institucionalmente en el ideario educativo de cada centro. La forma extrema de enseñanza privada se desarrolla en lo que se conoce como *homeschooling*, o educación en casa.

---

[1] Cfr. Sentencia del Tribunal Constitucional 5/1981.

[2] Cfr. BARRIO, J. M., *El balcón de Sócrates*, p. 64.

[3] Cfr. Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el caso Campbell & Cosans v. UK, Ser. A, n.° 48 (1982) párr. 36.

[4] Cfr.Comité de derechos civiles y políticos, Comentario general n.° 22 sobre la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 18), de 30 de julio de 1993. (CCPR/C/21/REV.1 / Add.4, párr. 1).

[5] En el contexto internacional, los principales instrumentos jurídicos que reconocen y garantizan la libertad religiosa son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (art. 18); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (art. 18); el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) (art. 13). También son relevantes a este efecto la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las Formas de Discriminación racial (art. 5d. vii); la Convención sobre los derechos del niño (arts. 2,14, 30); y por último, la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o en las convicciones.

[6] *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, art. 18.

[7] Cfr. Comité de derechos civiles y políticos, Comentario general n.° 22 sobre la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 18), párr. 4.

[8] Cfr. *Ibid.*, parr. 6.

[9] Cfr. *Constitución Española*, art. 16.

[10] Cfr. «Enseñanza escolar y libertad de religión», en *Revista Española de Pedagogía*, 222 (2002); y el documento final de la Conferencia Internacional Consultiva sobre la educación escolar en relación con la libertad religiosa, «Declaración de Madrid» (también disponible en los anexos de la Revista).

[11] Cfr. HARRIS, D. J., O'BOYLE, M. & WARBRICK, C., *Law of the European Convention on Human Rights*, Butterworths, London, 1995, p. 544.

[12] Cfr. EVANS, M. D., *Religious liberty and International law in Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997, pp. 349 y ss.

[13] Cfr. JORDÁN VILLACAMPA, M. L., «La objeción de conciencia al sistema escolar», en VV.AA., *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Vidal Guitarte*, 1999, pp. 465-472.

[14] Cfr. Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales, 2007.

[15] Cfr. TRILLA, J., «Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre neutralidad en las instituciones educativas», en *Revista Iberoamericana de Educación*,7 (1995), pp. 93-120.

[16] Cfr. TRILLA, J., *El profesor y los valores controvertidos*, p. 20.

[17] Cfr. *Ibid.*, p. 51.

[18] Cfr. *Ibid.*, p. 22.

[19] Cfr. *Ibid.*, p. 82.

[20] Cfr. *Ibid.*

[21] En este sentido, resulta muy interesante, desde un enfoque pedagógico, la tensión que entre los principios de autonomía y cuidado se menciona en la *Convención de los derechos del niño*(1989).

[22] Cfr. TRILLA, J., *El profesor y los valores controvertidos*, p. 85.

[23] Se incluyen en esta consideración también los centros concertados.

[24] PECES-BARBA, G., La enseñanza pública tiene ideario, *El País* (29.9.2003).

[25] Sobre la *laicidad* de la escuela pública pueden verse los trabajos de SUBIRATS, J., «La escuela pública a debate. Lo importante y lo accesorio», en *Cuadernos de pedagogía*, 263 (1997); DELGADO, F., *La escuela pública amenazada*, Popular, Madrid, 1998; GÓMEZ LLÓRENTE, L., *Educación pública*, Morata, Madrid, 2000. Esta laicidad, que se debe interpretar a la luz de la *neutralidad ideológica* y los *derechos de los padres* es lo que permite que en los centros públicos tenga cabida, de modo voluntario, la enseñanza religiosa.

Capítulo 11

Los profesionales de la educación

En el transcurso del tiempo, se ha dado una progresiva profesionalización y diversificación de las labores educativas. Se tratará en este capítulo de las características propias de una «profesión» y de los perfiles específicos de algunas profesiones educativas: docentes, pedagogos y educadores sociales. Se estudian también dos aspectos fundamentales para el buen ejercicio de las profesiones docentes: la necesidad de reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo del tacto pedagógico.

Palabras clave: profesión; profesionales educativos; vivencia subjetiva ¿ de la profesión; profesionales reflexivos; tacto pedagógico.

1. TRABAJO Y PROFESIÓN. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA TAREA EDUCATIVA

Los seres humanos necesitan ser educados para poder adquirir el lenguaje, los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y la visión del mundo de su grupo social. Durante siglos, esta transmisión cultural de unas generaciones a otras se realizó a través de cauces no formales, en el seno de la familia o de la tribu; pero ya existen noticias de lo que pueden considerarse «instituciones educativas» para los jóvenes en las antiguas civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, Grecia y el Imperio Romano, aunque sólo unos pocos privilegiados tuvieran acceso a ellas. Desde entonces, algunas personas han dedicado sus esfuerzos y gran parte de su tiempo a la tarea de educar. La Academia, el Liceo, las Escuelas Catedralicias y Palatinas, los *Studia Generalia*,las Universidades y otras muchas instituciones dedicadas a la educación se han ido sucediendo en occidente a lo largo de los siglos, y en ellas se han formado quienes nos precedieron.

La *profesionalización* de las tareas educativas —como sucede con la de muchas otras actividades— se considera actualmente uno de los requisitos necesarios para conseguir una educación de calidad, y se vincula a conceptos tales como preparación específica, competencia, responsabilidad, etc.

Toda profesión supone el desarrollo de un trabajo, pero no todo trabajo se considera una ocupación «profesional». ¿Qué notas distinguen a uno de otra? El trabajo es una actividad específicamente humana; sólo los hombres trabajamos en el sentido propio del término, y aunque haya también otras especies animales que desarrollen actividades que exigen esfuerzo, el trabajo constituye un atributo propio del ser humano en su dimensión

de ser-en-el-mundo.

Considerado en un sentido *objetivo*, el trabajo es *poiesis* —producción— que contribuye al perfeccionamiento del universo físico por parte del ser humano, a su dominio y transformación y eleva los niveles de calidad de vida. En su dimensión *subjetiva*, el trabajo constituye una *praxis* —acción— que perfecciona y cultiva interiormente a quien trabaja bien. Estas dos dimensiones son complementarias, pues con su obrar inteligente y con sus manos el hombre crea cultura, transforma el universo y se perfecciona, a un mismo tiempo.

Pero, como se ha mencionado, no todo trabajo humano se considera una «profesión». De hecho, se trata de una categoría relativamente reciente, aunque tanto los gremios como las corporaciones medievales pueden verse, en cierto sentido, como sus antecedentes históricos. Se suele afirmar que el concepto moderno de profesión no aparece hasta el siglo XVII, y está vinculado al desarrollo de la ciencia, la incipiente tecnología, la necesidad de especialización y la división del trabajo[1]. El concepto de profesión está pues construido socialmente, y es resultado de un marco cultural, ideológico y epocal que debe ser tenido siempre en cuenta, porque la identidad profesional no se forja en el vacío sino en contextos concretos de experiencia y relación: se fragua, en definitiva, en el juego de unas transacciones sociales y biográficas que están sometidas a cambio y evolución[2].

Las circunstancias actuales de la sociedad han influido en gran medida en la concepción que tenemos de las profesiones, modificando sustancial mente el mapa de las tareas que se consideran «profesionales», favoreciendo la desaparición de unas y la redefinición y surgimiento de otras. Esto se debe, en parte, a una serie de importantes transformaciones sociales como, por ejemplo, la alta especialización; las rupturas de fronteras entre las diferentes profesiones con la dificultad consiguiente de delimitar las funciones específicas de cada una; la tendencia a la profesionalización de muchos oficios que antes no eran considerados profesionales; la movilidad de los trabajadores; la revisión constante de la formación inicial requerida para acceder a la profesión; la necesidad de formación permanente, etc.[3]

Para nuestro propósito, es suficiente considerar algunos rasgos constitutivos de la profesión tal como se entiende este concepto en nuestro contexto social. Se pueden señalar cinco características propias de aquellos trabajos que se consideran «profesiones»:

1. En primer término, el concepto de «profesión» está estrechamente vinculado a la idea de un trabajo remunerado mediante el que es posible ganarse la vida. En ese sentido, trabajar *como voluntario* en una ONG u otra organización similar no se considera, de ordinario, una labor profesional.
2. Por otra parte, una profesión constituye un trabajo especializado, por lo que se necesita haber recibido una preparación específica para poder realizarlo adecuadamente. En este sentido, las aficiones que cada uno pueda desarrollar como *amateur* no están incluidas, en principio, en la categoría de «trabajo profesional».

3. La profesión ocupa unas horas concretas de la jornada. Por este motivo, por ejemplo, ser madre o padre —aunque son tareas a las que hay que dedicar mucho tiempo y requieren mucho trabajo— no se consideran estrictamente «profesiones», porque comprometen totalmente la existencia y abarcan las 24 horas de cada día.
4. Toda profesión se caracteriza asimismo por tener una dimensión de servicio a la sociedad; es decir, no es un trabajo orientado al disfrute o beneficio exclusivo de quien lo realiza. Por eso el buen profesional, además de poseer una serie de conocimientos y habilidades específicas encaminadas a la buena realización técnica de su trabajo, debe asumir un compromiso ético con los destinatarios inmediatos de su tarea y con la sociedad en la que vive.
5. Por último, una profesión constituye un tipo de trabajo que goza de reconocimiento corporativo por parte de la sociedad, de tal manera que es posible determinar la función propia de quienes lo ejercen en el conjunto del tejido social. Ser un «profesional» implica, por tanto, la pertenencia a cierta comunidad de trabajo.

En resumen, una «profesión» se caracteriza por la delimitación de un ámbito propio de actuación, la necesidad de una preparación específica para su ejercicio, el compromiso de la actualización permanente, el reconocimiento de unos derechos sociales, la autonomía en la acción y el compromiso deontológico[4].

La profesionalización de una actividad laboral exige la consolidación de dos dimensiones fundamentales: por un lado, la *dimensión cognoscitiva*— todo profesional debe poseer un conjunto de conocimientos y destrezas que le faculten para el ejercicio de su trabajo—; y, por otro, la *dimensión éticodeontológica* —tanto porque uno de los rasgos que caracterizan a las profesiones es la dimensión de servicio, como por la capacidad de autorregulación de la propia actividad que deben asumir sus miembros, con el fin de velar por su recto ejercicio y defender sus derechos y los de aquellos a quienes van destinadas las actividades profesionales que desempeñan[5]—.

En el caso de las profesiones educativas, las dimensiones cognoscitiva y deontológica que las integran están entrelazadas de manera intrínseca, y esta interdependencia mutua reviste una particular importancia a la hora de definir la naturaleza propia de estos trabajos.

Todo educador, en lo que atañe a la dimensión cognoscitiva del ejercicio de su profesión, debe ocuparse de adquirir una serie de conocimientos relacionados con los contenidos —*saber qué* y *para qué*—; y también debe conocer cómo llevar a cabo su trabajo —*saber cómo*—.

Y por lo que respecta a la dimensión ética, conviene subrayar que aunque el ejercicio de cualquier profesión requiera asumir una responsabilidad moral, en el caso de los profesionales de la educación esta responsabilidad aumenta considerablemente, porque se trata de un trabajo que incide directa y profundamente en la vida de otros seres humanos.

De hecho, no es posible establecer una separación drástica entre los *fines*que se propone la educación y los *medios* empleados para alcanzarlos, porque la elección de

unos medios u otros obedece a *decisiones que están impregnadas de juicios de valor.* Por eso, no sólo se exige a los educadores que sean «eficaces» en su trabajo, sino que lo realicen de una manera «adecuada» a la dignidad de los sujetos que educan, sin olvidar que tanto las habilidades como también las técnicas, están entretejidas con los valores.

2. EL «MAPA» DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

La complejidad de la sociedad actual y la fuerte institucionalización del sistema educativo ha propiciado que surjan numerosas profesiones más o menos directamente relacionadas con las tareas pedagógicas: desde quienes se dedican a la política y economía de la educación, a los profesores y editores de libros de texto escolares, pasando por los orientadores educativos, etc. En consecuencia, resulta difícil especificar los contextos, ámbitos y funciones propias de los diferentes profesionales de la educación, que constituye un ámbito de intervención cada vez más complejo, en el que se observa una gran diversificación en los últimos años.

Entre los profesionales que trabajan en tareas educativas tras haber obtenido una titulación universitaria específica en este ámbito, se encuentran los profesores de educación secundaria y Universidad, los maestros, educadores sociales, pedagogos, psicopedagogos, orientadores, etc. Todos ellos son *profesionales de la educación*, pero se distinguen entre sí porque ejercen su trabajo en ámbitos de intervención diferentes. Su preparación específica delimita de manera más o menos precisa la identidad de sus roles profesionales[6]. Frente a esta diversificación se hace aún más necesaria la integración del trabajo de todos los profesionales de la educación para que se puedan alcanzar adecuadamente los fines pedagógicos.

A continuación se va a esbozar una panorámica de los contextos y profesiones que constituyen el «mapa» de las principales profesionales relacionadas con la educación en nuestro país. No se va a tratar de las personas que ejercen tareas educativas de manera no profesional, a los que se llama *educadores* en un sentido muy amplio, entre los que se encuentran, por ejemplo, los padres, tutores, etc. Nos centraremos en quienes desarrollan estas labores de manera profesional, a los que se llama genéricamente *profesionales educativos.* Este grupo integra, a su vez, a los *profesionales del Sistema Educativo* —por ejemplo, los políticos, planificadores de la educación, gestores, psicólogos, personal de administración y servicios de los centros educativos, etc.[7]— y a los *profesionales que ejercen funciones educativas* —entre quienes se encuentran los profesores, maestros, educadores sociales, pedagogos, orientadores, etc.—. De éstas, las tres profesiones más extendidas en la actualidad: los profesores, los pedagogos y los educadores sociales.

— *Los profesores* —entre los que se incluyen los docentes de cualquier nivel educativo— son profesionales que, en virtud de una preparación específica que acreditan por medio de algún título académico, enseñan de una manera organizada en alguno de los niveles del sistema escolar. Además de la docencia, se les

encomienda la realización de otras actividades necesarias para cumplir adecuadamente su cometido, tales como la investigación, el diagnóstico y evaluación, el diseño curricular, la selección de valores, contenidos e instrumentos, la orientación, etc.[8]. Por razón de los conocimientos, valores y experiencia específicos que poseen son considerados autoridades naturales a la hora de decidir *lo que* hay que enseñar, *cómo* debe enseñarse y *a qué finalidades* se ha de orientar la enseñanza[9].

— *Los pedagogos* son profesionales expertos en sistemas, contextos, recursos y procesos educativos, formativos y orientadores; y en procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada en las personas y grupos a lo largo de toda la vida. Son competentes en el diseño, gestión, desarrollo y evaluación de planes, proyectos, programas y acciones formativas y educativas adaptadas y contextualizadas, y en su análisis, seguimiento y asesoramiento. Realizan intervenciones educativas en ámbitos básicamente formales, así como intervenciones formativas en contextos organizacionales y laborales[10].

— *Los educadores sociales* son profesionales que realizan una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen de modo responsable en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Desempeñan con otros profesionales una función de intervención social y educativa[11].

3. VIVENCIA SUBJETIVA DE LA DEDICACIÓN PROFESIONAL A LA EDUCACIÓN

Hasta el momento se han considerado las características que reúnen los trabajos que se ejercen de manera profesional, y algunas de las profesiones relacionadas con la educación. Seguidamente se van a considerar diversos modos de experimentar subjetivamente la dedicación profesional a las tareas educativas.

Estas profesiones pueden asumirse subjetivamente al menos de tres maneras. En uno de los extremos podríamos situar a quienes experimentan su profesión como un *empleo*, del mismo modo que podrían ejercer cualquier otra ocupación laboral. En el extremo opuesto se encontrarían quienes viven la profesión educativa como una *vocación:* una tarea a la que se sienten llamados y que confiere a su existencia un sentido de misión. Por último, a mitad de camino entre estos dos modos de vivencia subjetiva de dedicación profesional a la educación, estarían quienes asumen el ejercicio de este trabajo como una *actitud ante la vida.*

Desde hace algunas décadas ha aumentado entre los educadores, particularmente entre los profesores, la tendencia a considerar su profesión como un «empleo» como cualquier otro —lo que se designa en el ámbito anglosajón, que es donde se ha planteado

con mayor intensidad el debate académico sobre estas materias, con la palabra *«job»*—. Desde esta perspectiva, los educadores se consideran «trabajadores por cuenta ajena» que reciben un sueldo por una labor que desempeñan durante unas horas concretas de la jornada. Esto no significa necesariamente que les disguste dedicarse a esta profesión, sino que la realizan con la misma mentalidad con la que afrontarían la realización de cualquier otra: agente inmobiliario, empleado en un banco, empresario, etc.

Estos educadores se ven a sí mismos como «profesionales cualificados», que poseen amplios conocimientos en el ámbito de las actuaciones pedagógicas, y que se esfuerzan para conseguir «un buen producto» —en este caso, la «persona educada»—. Este modo de vivir la profesión educativa es el correlato de la tendencia objetiva a centrar la formación de estos «especialistas» casi exclusivamente en los aspectos técnicos de la profesión, aunque en ocasiones se incluyan también en los planes de estudios algunas nociones de ética profesional y se fomenten competencias sociales tales como la capacidad de tomar decisiones, de trabajar en equipo o ganarse la confianza de los colegas, etc.

Sin duda, los educadores han de especializarse en cuestiones científicas y didácticas, pero se ha prestado una atención excesiva al modelo de formación profesional centrado en este tipo de competencias. Conviene insistir, por tanto, que aunque algunas capacidades que los educadores deben adquirir pertenecen al ámbito de las destrezas, habilidades o técnicas, limitarse exclusivamente a estos aspectos conduce a olvidar el carácter esencialmente moral de la actividad educativa, que es lo que en último término justifica y da sentido a su adquisición.

La vivencia subjetiva de la dedicación profesional a la educación como un empleo semejante a cualquier otro, oscurece también un aspecto esencial de toda práctica educativa: su dimensión moral. Como consecuencia tiende a establecerse una disociación entre los fines de la educación y los medios a través de los que se alcanzan, ignorando la vinculación intrínseca que se da entre unos y otros. Por el contrario, las «prácticas educativas» son actividades orientadas a la enseñanza y el aprendizaje que no pueden considerarse aisladamente, sino que resultan inteligibles desde un punto de vista educativo global. Toda práctica pedagógica está integrada por unos *fines* y unos *procedimientos* que están informados por un conjunto de *valores* que estructuran las relaciones entre el educador y el alumno, y entre ambos y la *tradición cultural*que se transmite y asimila, y se unifican con vistas a la consecución del fin: el aprendizaje de lo que se considera valioso.

Sin duda, hay muchos educadores que no se identifican con este modo de afrontar su labor profesional porque no se consideran principalmente como «trabajadores especializados en una parcela del sector servicios». E intuyen, además, que su vía de inserción en el tejido social no responde primariamente a la necesidad de «dinamizar las relaciones humanas» o «impulsar la economía», sino que se justifica por su contribución al perfeccionamiento de las personas[12].

Así, se observa también que un buen número de educadores realizan este trabajo como respuesta a una vocación. Esta *llamada* a dedicarse a las tareas educativas se

caracteriza por tres rasgos[13]:

- Un profundo aprecio hacia los efectos liberadores y perfectivos que el conocimiento y la virtud ejercen sobre los sujetos que los poseen.
- La preocupación por los demás, que les impulsa a hacer partícipes de esos efectos benéficos al mayor número posible de personas.
- La conciencia de ser requerido, con una obligación moral, a esforzarse personalmente por ser mejor.

Quizá los educadores que asumen su trabajo con un sentido vocacional fueran más numerosos en épocas anteriores —pues la nuestra está presidida en muchos ambientes por una excesiva mercantilización del ámbito educativo—; y hoy en día es más frecuente encontrarlos entre quienes ejercen la docencia en los niveles de la Enseñanza Infantil y Primaria y entre los Educadores Sociales. Sea como fuere, la educación así entendida se vive como una especie de «sacerdocio» de carácter no religioso, pero tampoco exclusivamente profano.

Entre estos dos modos de experimentar subjetivamente la dedicación profesional a la educación se sitúa lo que Hogan define como *a way oflife*, y que podríamos traducir por «una actitud ante la vida» o «una disposición existencial»[14]. Este modo de afrontar la profesión pone de relieve con especial nitidez la continuidad que existe entre las esferas pública y privada de la vida de quienes se dedican a la educación. Porque ¿dónde podría fijarse la línea divisoria entre «la persona» y «el profesional» en el caso de los educadores? Aunque, desde luego, existe, no es posible establecerla de manera tajante, por lo que en bastantes ocasiones resulta difícil realizar una clara demarcación entre la identidad profesional y la identidad personal en quienes se dedican a la educación[15].

Contemplada desde esta perspectiva, la percepción subjetiva de esta profesión se asemeja a la de quienes ejercen la medicina. «Ser médico» no es equiparable a «tener un empleo» ni tampoco a «dirigir un negocio», porque exige asumir una actitud que compromete a la persona; de modo que si un médico se encontrase por la calle con alguien que necesita su ayuda, en caso de catástrofe o accidente, no debería negarse a atenderle argumentando que «se encuentra fuera de su horario laboral».

De la misma manera que la Medicina se relaciona con una de las inclinaciones naturales más arraigadas en todos los humanos —la conservación de la vida—, así también la Educación está vinculada a la necesidad de pertenecer a un grupo humano y al deseo de conocer la verdad, que constituyen dos tendencias esenciales de nuestra condición. En este sentido se ha considerado que la Educación, la Medicina y el Derecho están investidas de especial dignidad, porque se orientan directamente a combatir las tres grandes plagas que azotan a la humanidad en todo tiempo: la ignorancia, la enfermedad y la injusticia[16].

Dedicarse a la educación como *modo de vida*, además de imponer a los profesionales la obligación de adquirir los conocimientos y metodologías adecuadas para educar cada vez mejor, les enfrenta a la necesidad de empeñarse en una labor de mejora personal —intelectual y moral—, más allá de los mínimos exigidos por la honestidad pública o los

límites fijados por la ley[17]. Dado que las relaciones que se establecen entre los educadores y los sujetos de la educación tienen una índole marcadamente moral, el educador debe asumir la preocupación por su propio perfeccionamiento como un factor necesario para la mejora de los demás[18].

Dedicarse profesionalmente a la educación constituye así «un modo específico de ser humano», en el que el conocimiento de la verdad y su transmisión, junto con el esfuerzo por la mejora propia y la de los demás, constituyen la dirección hacia la que se orienta la existencia, aunque se sepa de antemano que no se llegarán a alcanzar por completo en esta vida las metas a las que se aspira. Y exige también —aunque quizá no siempre se formule conscientemente— la elaboración de una Filosofía de la Educación personal, que suele ser resultado de las variadas influencias teóricas y prácticas que se reciben a lo largo de la vida. Esta filosofía, más o menos explícita y sistematizada, abarca cuestiones que hacen referencia al «qué», al «por qué» y al «cómo» de la propia tarea; presupone la clarificación del conjunto de fines, valores y contenidos que la sustentan; se orienta a conseguir aquello que se juzga bueno y recto; y engloba las actitudes, disposiciones y prácticas con las que se persiguen los fines propuestos.

Vivir así la profesión educativa supone además hacer el esfuerzo de integrar todas esas dimensiones, de manera que converjan de modo natural; porque enseñar y aprender no son acciones discretas, sino las dos caras de una relación comunicativa en la que intervienen, desde distintas perspectivas, los educadores y los alumnos. Significa, en definitiva, asumir un compromiso personal con un trabajo que posee una autoridad y unas responsabilidades peculiares; y comprender que estos rasgos constituyen una parte esencial de la integridad personal.

4. DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES REFLEXIVOS

Como ya se ha dicho, la aplicación de una racionalidad instrumental o una razón puramente tecnológica no es adecuada para desarrollar los procesos educativos, porque éstos precisan reflexión, deliberación. Por lo tanto, es necesario formar profesionales reflexivos que puedan llevar adelante estas tareas.

Se entiende por «desarrollo profesional» el conjunto de experiencias de aprendizaje natural y las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio educativo al individuo, grupo o escuela y contribuir así a la calidad de la educación. En definitiva, se trata del proceso por el cual, solos y con otros, los profesores revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio para lograr los fines morales de la enseñanza; y por el que adquieren y desarrollan críticamente los conocimientos y destrezas esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente[19].

Durante las últimas décadas, la actuación reflexiva de los docentes se ha convertido en

sinónimo de buena práctica[20]. ¿En qué consiste y cómo se desarrolla la reflexividad en el quehacer docente cotidiano? Dewey distinguía entre pensamiento ordinario y pensamiento reflexivo, definiendo este último como una consecuencia y no como mera secuencia de ideas; constituye un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende. En este sentido apunta que tal pensamiento reflexivo implica, por un lado, un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el que se origina el pensamiento; y por otro, un acto de búsqueda, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda. Para Dewey la formación del pensamiento reflexivo debería constituir un objetivo de la educación[21].

En el Cuadro 11.1 (ver pág. 182) se recogen los principales enfoques epistemológicos en relación con la práctica reflexiva.

Se pueden distinguir dos tipos de reflexión docente: la reflexión *en* la acción y *sobre* la acción[22]. La *reflexión en la acción* alude al proceso de toma de decisiones de los profesores mientras llevan a cabo la actividad docente. Se trata de un pensamiento que no aparece distanciado sino inmerso en el propio quehacer, es una deliberación más rápida y ligada a la inmediatez de las circunstancias y las respuestas. Por su parte, la *reflexión sobre la acción*, aunque está necesariamente ligada al contexto, en cierta forma se despega de la situación. Puede darse tanto antes como después de la acción, y es una reflexión más pausada, que permite el análisis individual y el comunitario, así como una construcción y reconstrucción constante, ordenada a la mejora de los procesos educativos. Mediante esta reflexión los docentes acceden a un particular modo de apropiación de sus propias prácticas y de relacionarse con la acción.

CUADRO 11.1. *Principales enfoques epistemológicos de la práctica reflexiva*

CRITERIOS DE ANÁLISIS	ENFOQUE DELIBERATIVO CONCEPTO CLAVE: DELIBERACIÓN	ENFOQUE RELACIONAL CONCEPTO CLAVE: AYUDA	ENFOQUE CRÍTICO CONCEPTO CLAVE: CRÍTICA SOCIAL
Papel de la reflexión	La reflexión es pedagógicamente necesaria para lograr que el educador considere los aspectos éticos de su actividad. Proporciona experiencia en el razonamiento moral y promueve una orientación de la práctica en la que las decisiones técnicas quedan subsumidas al criterio que marcan las decisiones éticas. Se pone especial énfasis en suscitar cuestiones que impliquen la construcción de juicios éticos.	La reflexión cumple dos propósitos principales: dar fundamento a las relaciones de ayuda o cuidado y a las comunidades, y modelar el tipo de relaciones de ayuda y de comunidad que los educadores deben aspirar a fomentar en sus aulas, relaciones que dependen de la reflexión, el diálogo y la construcción mutua del ideal ético. La reflexión se pone al servicio del ideal humanístico del desarrollo moral.	La reflexión tiene dos propósitos: romper con las ideologías dominantes y el control hegemónico (propósito epistemológico) y generar una ética crítica que capacite y dé voz a los sujetos marginados a los que tradicionalmente se les ha desprovisto de ella.
Contenido de la reflexión	El proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de la materia (áreas culturales), los principios ético-políticos subyacentes a la acción educativa; la naturaleza de la institución educativa, las relaciones pedagógicas, las decisiones curriculares, etc.	Asuntos que tienen que ver con las relaciones de ayuda o cuidado: la organización escolar, la disciplina, la autoridad, el clima del aula, etc.	Implicaciones sociales en el proceso educativo. Cuestiones referidas a la justicia social, la igualdad, la solidaridad, etc.
Ética de la práctica	El criterio principal para juzgar la eticidad de una práctica educativa es el beneficio del sujeto y la calidad e importancia del contenido.	El criterio principal de enjuiciamiento ético de la práctica es la calidad de la relación de ayuda que se establezca. Primacía del interés personal por el sujeto por encima de las necesidades sociales.	El criterio básico es la liberación y emancipación del sujeto, y el desarrollo de su capacidad de resistencia crítica frente al control hegemónico, la transformación de la injusticia social y el logro de la igualdad entre todos.

Fuente: Bárcena, F.: 2005.

Day señala dos medios para potenciar el pensamiento reflexivo: la narración y la investigaciónacción. La narrativa ofrece a los docentes la posibilidad de contar un relato en el que poder reconocerse y recomponer y encontrar el sentido de su propia acción pedagógica. Las narraciones pueden ser de muchos tipos: biografías, diarios de clase, incluso narraciones audiovisuales a modo documental, etc.[23].

Por su parte, la investigaciónacción cuenta también con una dilatada trayectoria en el ámbito educativo. Puede entenderse como una forma de indagación que llevan a cabo los participantes en situaciones sociales y educativas, con el fin de perfeccionar la comprensión y el ejercicio de sus propias prácticas[24].

La reflexión sobre la enseñanza no es sólo un proceso cognitivo porque, como la

enseñanza misma, exige un compromiso emocional: implica la cabeza y el corazón[25]; y el educador pronto descubre que su trabajo no resbala sobre su personalidad, sino que cuando lo realiza bien contribuye a propia humanización[26].

Esta es la otra cara de la profesionalización: no sólo incide de modo positivo en el desarrollo del trabajo, sino que también contribuye a la mejora del propio educador como persona.

5. EL TACTO PEDAGÓGICO EN EL QUEHACER DOCENTE

El *tacto pedagógico* resume la sensibilidad con la que el educador debe desarrollar su tarea. Poseer esta sensibilidad es fundamental para un docente. Intuitivamente, muchos alumnos se quejan de esta carencia cuando afirman de un profesor que «sabe mucho, pero no sabe transmitirlo, no nos llega». El alumno no sólo espera que el profesor domine su área de conocimiento sino que también espera algo más..., algo que cada educando sabrá o no verbalizar, y que en cierta forma tiene que ver con la entrega del propio educador en la relación. La modulación de la relación educativa es una responsabilidad del educador que depende en gran medida del tacto pedagógico.

El tacto pedagógico se parece a la noción clásica de prudencia *(phrónesis)*que es la virtud que ordena el obrar humano y facilita la elección de los medios adecuados para lograr un fin. Como «recta razón en el obrar», la prudencia vincula al sujeto a la medida objetiva de la realidad y lo conecta con el ser de las cosas llevándolo a obrar en consecuencia[27]. Esta idea de «medida» implícita en la definición de prudencia llevó a Herbart a la elaboración de la noción de tacto pedagógico. Herbart tomó la palabra *tiempo* usada en música —en alemán *tact*— que se mide por la aguja de un metrónomo que oscila entre dos extremos o polos. Para él tales polos son la pura teoría y la acción no razonada. Con esta noción de tacto trata de expresar la necesidad del maestro de vincular estos dos extremos[28]. Así, entiende el tacto como un espacio intermedio entre teoría y práctica, como un juicio rápido sobre la acción ante una situación determinada que no requiere la aplicación directa de una teoría preconcebida, sino la adaptación y modulación de esa teoría o principios a la circunstancia concreta.

El tacto pedagógico puede abordarse desde tres perspectivas[29]:

- Como una cualidad relacional, en este sentido el tacto pedagógico constituye una habilidad específica y propia del ámbito de la interacción educativa que el educador ejercita en las situaciones que le exigen actuar de un modo inmediato, para dar respuesta a una situación.
- Como una cualidad cognitiva, sinónimo de capacidad de juicio y habilidad para la decisión rápida en contextos prácticos singulares, donde los problemas que hay que resolver aparecen hoy como únicos.
- Como una cualidad estética, equivalente al sentido del gusto o capacidad para distanciarse con respecto a uno mismo y a las preferencias privadas.

El tacto pedagógico articula de manera adecuada la voluntad educativa del educador con la necesidad educativa del educando. Esto es, el educador no podría educar «a la fuerza» —no se puede ayudar a quien no quiere ser ayudado, o a quien no sabe que necesita esa ayuda—; el educador tiene que jugar necesariamente con una variable definitiva: la libertad del educando. Así, es necesario reflexionar sobre las mejores condiciones en las que esa libertad puede ser orientada o dirigida, hasta que sea capaz de responsabilizarse de sus actos. Respetar la intimidad y autonomía del educando constituye la finalidad del tacto pedagógico, y en este sentido, van Manen lo describe como una serie compleja de cualidades, habilidades y competencia.

> «Es una forma de actuar en la educación que se asemeja a las formas en que los padres y madres pueden actuar con los niños. Describe las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones de enseñanza/aprendizaje. El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente más joven. Si se actúa con criterio pedagógico se influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o impotencia»[30].

Van Manen apunta las principales características del tacto pedagógico, como su imposibilidad de planificación, el estar gobernado por ideas pero depender del sentimiento, etc. Tener tacto es ser capaz de tener en cuenta los sentimientos de los demás, ver una situación que reclama sensibilidad, entender el significado de lo que se ve, sentir la importancia de la situación, saber cómo y qué hacer, y finalmente hacer algo correcto. En este sentido, el tacto subraya la dimensión terapéutica que puede tener la educación, recomponiendo lo que se ha roto. El docente no puede desentenderse de la subjetividad del niño y de cómo éste interioriza los conflictos que, por ejemplo, existen en su familia, en el centro, etc. Así un educador con tacto será receptivo a las experiencias del niño prestando una especial atención a su singularidad[31].

El tacto educativo presta especial atención a los elementos emocionales y afectivos del proceso y de las relaciones educativas, algo que en muchas ocasiones no se tiene en cuenta en el terreno educativo aunque, para muchos, el amor es una condición necesaria para el ejercicio de la educación. Educar consiste en descubrir con mirada delicada las aptitudes y capacidades del educando y hacerlas efectivas, llevarlo al pleno desarrollo bajo la mirada amorosa del maestro[32].

En este sentido, se pone una vez más de manifiesto que la educación y las relaciones educativas no pueden entenderse como un proceso de «fabricación» del ser humano.

> «La verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la *educación como fabricación.* Pero, con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niñorey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como *sujeto en el mundo*: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro»[33].

---

[1] Cfr. SARRAMONA, J. NOGUERA, J. y VERA, J., «Qué es ser profesional docente?», en *Revista*

Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 10 (1998) pp. 95-144, p. 98.

[2] Cfr. JOVER, G., «Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente», en ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A., JORDÁN, J.A. y JOVER, G., *Ética docente*, Barcelona, Ariel, 1998, pp. 69-86, p. 80.

[3] Cfr. VÉLAZ DE MEDRANO, C., «Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias», en *Educación XX1*, vol. 11 (2008), pp.155-181.

[4] Cfr. SARRAMONA, J., *Teoría de la educación*, pp. 85 y ss. Cfr. WINCH, C., CARR, D. y FOREMAN-PECK, L, «Teaching as an Occupation. A Critical Examination of the Notion of Teacher Professionalism», en *Proceedings ofthe Annual Conference ofthe Philosophy ofEducation Society ofGreat Britain*, Oxford, 2003.

[5] Cfr. BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER, G., «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema», en *Bordón*, 43 (1991), pp. 259-269, p. 260.

[6] GARCÍA ARETIO, L. et al., *Claves para la educación*, pp. 122 y ss.

[7] Cfr. SARRAMONA, J, NOGUERA, J. y VERA, J., «Qué es ser profesional docente?», pp. 105-107.

[8] Cfr. *Ibid.*, p. 105.

[9] Cfr. PRING, R., «Education as a Moral Practice», en CARR, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Abingdon, Routledge, 2005, pp. 195-205, p. 199.

[10] Cfr. Objetivos del Grado de Pedagogía. Facultad de Educación. UNED.

[11] Cfr. Objetivos del Grado de Educación Social. Facultad de Educación. UNED.

[12] Cfr. WINCH, C., CARR, D. y FOREMAN-PECK, L., «Teaching as an Occupation. A Critical Examination of the Notion of Teacher Professionalism».

[13] Cfr. CARR, D., *Professionalism and Ethics in Teaching, Routledge*, London, 2000, pp. 149 y ss.

[14] Cfr. HOGAN, P., «Teaching and Learning as a Way of Life», en *Journal of Philosophy of Education* 37 (2003) pp. 207-223, p. 207.

[15] Cfr. JOVER, G., «Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente», p. 80.

[16] Cfr. CARR, D., *Professionalism and Ethics in Teaching*, p. 70.

[17] Cfr. *Ibid.*

[18] Cfr. HIGGINS, C, *The Good Life of Teaching.*

[19] Cfr. DAY, C., *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Narcea, Madrid, 2005, p. 17.

[20] Cfr. SCHÖN, D. *A., La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992.

[21] Cfr. DEWEY, J, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Paidós, Barcelona, 1989, pp. 23 y ss.

[22] Cfr. DAY, C., *Formar docentes*, pp. 44 y ss.

[23] Cfr. GIL CANTERO, F., «Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación», en *Teoría de la Educación*, 9 (1997), pp. 115-136; GUTIÉRREZ CUENCA, L. P., et al., «El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo», en *Revista de Educación*, 350 (2009), pp. 493-505; ZABALA, M. A., *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2004; GENOVARD, C., et al., «La calidad docente en el cine: contrastes entre la ficción y el documental», en *Revista Española de Pedagogía*, 245 (2010), pp. 5-22.

[24] Cfr. ELLIOT, J., *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid, 2005 (5.ª ed.); LATORRE, A. *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Grao, Barcelona, 2007 (4.a ed.).

[25] Cfr. DAY, C., *Formar docentes*, p. 68.

[26] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de

nuestro tiempo», p. 416.

[27] Cfr. NAVAL, C., «Prudencia», en VV.AA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*, pp. 481-483, p. 481.

[28] Cfr. BOHM, W. y SCHIEFELBEIN, E., *Repensar la educación: diez preguntas para mejorar la docencia*, Bogota DF, Editorial Pontificia Universidad Javierana, 2004, p. 61.

[29] Cfr. BÁRCENA, F., «Tacto pedagógico», en VV.AA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*, pp. 533-543, p. 533.

[30] MANEN, M. VAN, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, p. 137.

[31] Cfr. *Ibid.* p. 155 y ss.

[32] Cfr. ESCÁMEZ, J., «El amor y la educación. Una aproximación desde Joaquín Xirau», en VVAA. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2005, pp. 63-75, p. 74.

[33] MEIREU, PH., *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2001, p. 70.

Capítulo 12

Formación de profesionales y ética del quehacer educativo

Cuidar su propia formación —la formación inicial y permanente— es la primera obligación ética de los educadores. Tanto la índole moral como la relacionalidad propias del fenómeno educativo imponen a los educadores la necesidad de reflexión sobre la propia práctica profesional. Esta reflexión no se encamina a la formulación de criterios normativos cerrados —a modo de «listados» de lo que debe o no debe hacer un profesional—, sino a la asunción reflexiva de principios de procedimiento en los que, de forma individual o colectiva, se aborden los dilemas éticos que surgen en la práctica cotidiana. Esto dará origen a la redacción de los códigos deontológicos de los profesionales de la educación.

Palabras clave: quehacer educativo; formación científica; formación pedagógica; formación humanística; formación moral; código deontológico.

1. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Con la expresión «quehacer educativo» se alude a la tupida red de actividades que los educadores llevan a cabo: la reflexión e investigación sobre su práctica, la elaboración de materiales didácticos para los alumnos, las relaciones entre los compañeros y con las familias, etc. En la literatura pedagógica contemporánea dedicada a la formación de los educadores se insiste en la necesidad de que estos profesionales adquieran una preparación esmerada que les permita cultivar sus cualidades humanas y desarrollar el rigor científico, la capacidad pedagógica y la reflexión filosófica. Se puede añadir que la primera de sus obligaciones éticas es prepararse lo mejor posible para realizar bien este trabajo.

Como ya se ha dicho, educar no es una técnica sino un arte, un *saber hacer* en el que se entrelazan esencialmente conocimiento y acción. Por eso, la formación de estos profesionales no puede ser una tarea exclusivamente teórica, sino que ha de incluir también elementos prácticos. De hecho, no es posible separar las funciones instructiva y educativa en la formación de estos profesionales, pues educar es mucho más que transmitir unos contenidos que se consideran importantes: educar implica también fomentar en quienes se educan el amor a la verdad, facilitándoles la adquisición de los hábitos intelectuales y morales que necesitarán para seguir educándose a sí mismos a lo largo de toda la vida. La educación ejerce una enorme influencia en el ser humano, de

modo particular cuando se trata de la formación de las personas más jóvenes. En consecuencia, el desempeño de esta tarea entraña una grave responsabilidad, y se comprende que los padres, principales responsables de la educación de sus hijos, no quieran confiar este cometido a cualquiera. Debe haber una buena sintonía entre padres y educadores, particularmente en las cuestiones que afectan a los fines de la educación y los valores que deben orientar este proceso, y conviene fomentar un clima de confianza mutua para que ambas partes se sientan a gusto y seguras.

Este clima es más fácil de conseguir cuando los padres perciben que los educadores poseen las disposiciones naturales que les capacitan para el ejercicio de su tarea, han recibido una preparación adecuada en los aspectos científicos y pedagógicos específicos de su profesión, y demuestran ilusión y generosidad en el desempeño de su trabajo.

Porque, en efecto, para dedicarse con éxito al ejercicio de cualquier profesión es necesario poseer las *condiciones naturales* requeridas para ello y haber recibido una *preparación específica.* Si no se poseen las cualidades naturales, la mejor de las preparaciones no sería suficiente; pero, por otra parte, las disposiciones naturales han de cultivarse para que alcancen su máximo desarrollo funcional y se obtengan los resultados deseados. Esta mutua complementariedad entre capacidades naturales y formación no es un requisito exclusivo de las profesiones educativas, sino que caracteriza a todos los trabajos de índole más artística que técnica. Pero en el caso de los educadores esta necesidad es más acusada, pues se comprueba inmediatamente que no basta con tener condiciones y querer ser un buen educador para serlo de hecho, sino que es necesario aprender, adquirir el oficio, para ser competente en el trabajo.

Algunas de las disposiciones naturales necesarias para dedicarse a la educación constituyen rasgos del temperamento —innatos más que adquiridos— que facilitan la dedicación a esta tarea. Son muy variados y, por lo tanto, la enumeración que se hace a continuación no pretende ser exhaustiva, así como tampoco el orden en que se mencionan significa el mayor o menor grado de su importancia. Entre ellos cabe destacar: la madurez, salud psíquica y estabilidad emocional; fortaleza para dominar el propio temperamento; capacidad de comunicación y de escuchar; sentido de la justicia; paciencia; amplitud de miras, curiosidad intelectual y disposición para seguir aprendiendo; amor a la verdad y a la libertad propia y de los demás; autoridad para hacerse respetar; optimismo, alegría y buen humor; coherencia de vida, etc.[1]. Sobre la base de estas cualidades naturales se puede fundamentar sólidamente la formación que necesitan recibir los educadores para llegar a ser buenos profesionales.

Los educadores deben abordar tres grandes ámbitos en el ejercicio de su profesión:

- Con la educación se procura que los alumnos alcancen un nivel adecuado de conocimientos. Compete al profesor discernir qué contenidos conviene enseñar —de acuerdo con la legislación vigente, la edad de los alumnos y su situación particular, etc.—; y transmitirlos de manera que éstos realmente los puedan aprender.
- La educación se orienta asimismo a favorecer que los alumnos adquieran una serie de destrezas y habilidades cognoscitivas y operativas, que les sirvan para seguir

aprendiendo de manera autónoma a lo largo de toda la vida. Estas destrezas no son «trucos» para obtener fácilmente unos resultados, sino hábitos intelectuales y prácticos que permiten mejorar en los campos del conocimiento y la acción.

- Finalmente, la educación ha de fomentar en los alumnos actitudes positivas hacia la verdad y el bien —en relación consigo mismos, las demás personas y la sociedad en su conjunto—, de tal manera que no se puede afirmar que el educador cumple acabadamente su tarea hasta que no llega a «contagiar» a sus alumnos el aprecio por estos valores y el afán de hacerlos vida.

Por lo tanto, son los propios educadores los primeros que necesitan recibir una esmerada preparación teórica y práctica en estos ámbitos. Hacer excesivo hincapié en el aspecto teórico de su formación podría llevar a la elaboración de sistemas conceptuales y generalizaciones exageradas. Perotambién hay que tener en cuenta —y no se trata de un peligro menor— que la carencia de fundamentación teórica en la formación de los educadores es una de las causas de su limitación operativa. Cuando se establece la distinción entre teoría y práctica a modo de dicotomía, se comete el error de olvidar que existe un modo de *saber hacer inteligente* y una posibilidad de *acceder a la teoría a través de la práctica*[2].

Es necesario, por tanto, volver a apreciar la capacidad perfectiva y la utilidad práctica de una buena formación teórica, porque hoy se tiende a valorar más la práctica y, en ese sentido, se sostiene que los educadores se preparan mejor para el ejercicio de su trabajo según el modelo típico de los talleres renacentistas, donde los aprendices se formaban viendo cómo ejercía su oficio el maestro: observación, preguntas y respuestas, y horas de trabajo junto al experto constituían los elementos fundamentales del proceso en el que se forjaba la nueva generación de profesionales. Pero en ocasiones se olvida que la práctica sola no favorece necesariamente la formación que necesitan los profesionales de la educación, porque solo cuando se reflexiona críticamente sobre lo que se está haciendo, es posible situar la propia actividad en una perspectiva más amplia, dentro de un contexto general. Es entonces cuando esta práctica puede ser educativa y no la mera repetición técnica de rutinas pedagógicas aprendidas.

Sin embargo la formación teórica suele tener mal cartel en la preparación de los educadores y hasta se considera en ocasiones una pérdida de tiempo, pues los futuros profesionales están siempre más deseosos de «hacer prácticas» que de escuchar discursos. Por eso es aún más necesario subrayar su necesidad.

Esta formación teórica ha de orientarse a hacer conscientes a los educadores de las preguntas a las que han de responder —en primer lugar ante sí mismos— cuando se planteen el sentido de su trabajo: qué fines se proponen, qué tipo de supuestos deben tener en consideración atendiendo a la dignidad de las personas a las que educan, qué derechos tienen los alumnos, los padres, la sociedad y los educadores, qué influencias ejercen el entorno, la clase social, el sexo o la religión en los alumnos, cuál debe ser la aportación del centro escolar —y la suya personal— a la educación cognitiva, moral, cívica y religiosa de los alumnos, etc.

2. ÁMBITOS QUE DEBE ABARCAR LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES

La formación orientada a preparar a los futuros educadores para que puedan cumplir adecuadamente las exigencias que plantea el ejercicio de su profesión comprende dos etapas: la formación inicial y la permanente, porque la formación de los educadores es una tarea que no puede darse nunca por concluida. De hecho, una de las principales preocupaciones de estos profesionales debería ser su propia mejora, y uno de los mayores peligros que acecha a un educador es considerarse suficientemente preparado para realizar su tarea, conformándose con los conocimientos y destrezas que posee, sin tener en cuenta que en este trabajo —como en tantos otros aspectos de la vida— quien no se esfuerza por avanzar, retrocede.

Pues bien, tanto a lo largo de la formación inicial como en la permanente —bien sea de carácter teórico como práctico—, la formación profesional de los educadores ha de abarcar cuatro grandes áreas: formación científica, pedagógica, humanística y moral.

Formación científica

En primer lugar, los educadores deben ser competentes en el área de conocimiento que está más directamente relacionada con el ejercicio de su trabajo. En este sentido, han de recibir una formación sistemática que comprenda:

- Los contenidos de la materia que deberán enseñar, junto con los procedimientos y estrategias didácticas necesarias para poder transmitirla a sus alumnos de la mejor manera.
- Los fines del sistema educativo, los contenidos del currículum y los métodos de evaluación adecuados a ellos, vigentes en el contexto educativo actual.
- El modo de desarrollar un pensamiento autónomo y crítico sobre la educación, de modo particular en relación con los fines, contenidos, métodos de evaluación, etc.
- Estudios críticos de investigación pedagógica de carácter empírico y las teorías del aprendizaje y las Ciencias Sociales aplicadas a la educación.

Y junto con lo anterior, es necesario que realicen también periodos de prácticas supervisadas con un profesional experimentado, para que puedan iniciarse en el ejercicio profesional y reflexionar sobre su modo personal de llevarlo a cabo.

Formación pedagógica

Los educadores necesitan recibir también una formación pedagógica específica, porque el sentido común y la experiencia ordinaria no son suficientes a la hora de educar. Esta formación pedagógica ha de abarcar aspectos instrumentales, técnicos, didácticos, cuestiones organizativas y de orientación; estudios históricos y comparados; la

justificación teórica de determinada práctica docente, etc.

Quienes trabajan en los niveles de la Educación Infantil y Primaria suelen experimentar de manera más viva que quienes se dedican a la docencia en la Educación Secundaria o en la Universidad, la necesidad de adquirir una buena preparación pedagógica. De hecho, los profesores universitarios —debido a la necesaria especialización en cada una de las áreas de conocimiento—, suelen tener una conciencia mucho más viva de pertenecer a un ámbito disciplinar concreto, que al grupo de los docentes o educadores. En cierto sentido esto es comprensible, pero puede contribuir a extender el error de pensar que no se necesita recibir una formación pedagógica específica para ser un buen profesor universitario, sino que basta con conocer bien la propia materia y haber adquirido algo de experiencia.

Es conveniente insistir en la necesidad de que todo educador reciba formación pedagógica porque la educación es una tarea compleja, en la que no es posible aplicar automáticamente una serie de pautas de conducta preestablecidas, sino que cada profesional ha de desarrollar su propia concepción de lo que constituye una buena práctica, y para ello es necesario haber recibido preparación y reflexionar sobre la propia experiencia.

Sin embargo, y sin restar importancia a la formación pedagógica, no se debe olvidar que los medios didácticos son eso: medios. Por lo tanto, tienen una función instrumental en el contexto educativo y, si el educador no quiere ir a la deriva, debe ser consciente de que éstos han de estar orientados siempre hacia la consecución del fin educativo y subordinados a él.

Formación humanística

Las Humanidades tienen un gran interés para cualquier universitario porque se ocupan del análisis de lo que distingue al hombre del resto del mundo: el lenguaje, el pensamiento, la libertad, la creación artística, la sociedad, etc. En estas disciplinas el hombre se toma a sí mismo como materia de estudio y contempla los aspectos más importantes de su existencia. Sin embargo actualmente, en no pocas ocasiones, se menosprecian estos saberespor considerarlos irrelevantes de cara al desarrollo económico de la sociedad, o se rechaza su carácter abstracto, su dificultad, o la falta de interés —eso se dice— que los jóvenes muestran por ellos. Sin embargo, las Humanidades tratan precisamente sobre las grandes cuestiones que han preocupado a todas las generaciones —la vida y la muerte, el paso del tiempo, el sentido del dolor, la ofensa y la necesidad de perdón, etc.— por lo que no deberían excluirse de la formación de ningún estudiante universitario y, menos aún de la de los futuros educadores.

Entre las Humanidades ocupa un lugar destacado la Filosofía, —entendida como ejercicio de la reflexión filosófica y no como la exposición de un sistema metafísico particular—. Es importante tener en cuenta esta distinción porque, como mencionamos en el capítulo 1, a veces la Filosofía se ha planteado y se enseña inadecuadamente, como si se tratase de un producto —un sistema de conclusiones preelaboradas que se han de

aprender— y no como una actividad en la que el ser humano se implica personalmente.

La Filosofía no es un saber excelso para especialistas, sino un modo de reflexión que ayuda al ser humano a orientarse en la vida y a tomar postura ante el mundo; le facilita razonar correctamente, con lógica; otorga unidad y consistencia al pensamiento, e insta a examinar críticamente las propias convicciones y prejuicios.

Formación moral

Toda acción humana libre es una actividad que la persona realiza porque quiere, sin estar obligada a obrar de esa manera. En consecuencia, cuando alguien actúa libremente es dueño de sus actos, ya que su conducta tiene como origen y causa la decisión autónoma de su voluntad. En consecuencia, el agente ha de responder de su acción ante quien le pida cuentas: ante la legítima autoridad —divina o humana— y, de manera aún más apremiante desde el punto de vista subjetivo, ante sí mismo.

No hay acciones libres que sean, en sentido estricto, moralmente neutras o indiferentes y, por lo tanto, todos los ámbitos en los que se le presentan al ser humano varias posibilidades —porque puede obrar o dejar de hacerlo; actuar de una manera o de otra— son susceptibles de evaluación desde la perspectiva moral.

Siendo esto así, existe además un «gravamen moral específico» que caracteriza a la tarea educativa, porque la educación se orienta esencialmente al perfeccionamiento humano. Cualquier profesión y trabajo honesto es digno y noble; pero algunos, por su propia naturaleza, se prestan más que otros a dejar una huella en el espíritu; y a ese grupo pertenecen las tareas educativas. Por eso, su ejercicio lleva aparejada una responsabilidad particular: porque inciden de modo directo e inmediato en las esferas más íntimas de la persona.

En consecuencia, la formación de los educadores debe incluir también una preparación moral específica, exigida tanto por la naturaleza de la tarea que realizan, como por la ejemplaridad que se espera de quienes se dedican a ella. Los educadores pueden cometer errores, pero se les debe pedir coherencia entre lo que enseñan y su propia vida. Por lo tanto cabe esperar —y exigir— que amen la verdad y el bien, procuren activamente su descubrimiento y su transmisión, y se esfuercen por cultivar en sí mismos y en los demás las disposiciones que favorecen estas actitudes, así como el respeto a las normas éticas generales y las propias de la deontología profesional. En este sentido, no es suficiente que el profesor posea conocimientos de Ética, sino que debe sentirse interpelado a actuar éticamente.

El conocimiento moral abarca tres grandes ámbitos[3]: la información moral —el conocimiento de las normas morales que son aceptadas mayoritariamente en una sociedad—; las creencias, valores y actitudes —las disposiciones que inclinan a una persona a actuar de una determinada manera—; y el juicio moral —el modo correcto de razonar en orden a la toma de decisiones en el ámbito moral—.

Pues bien, no es suficiente que el educador posea información o razone moralmente de manera correcta, porque además de *conocer* lo que es bueno debe *esforzarse* en

hacer el bien, y estar preparado para *educar* moralmente a sus alumnos.

La formación moral de los futuros educadores tiene al menos tanta importancia como su preparación en los aspectos científicos y pedagógicos, ya que van a realizar una tarea que exige una gran responsabilidad. Si se considerase la educación como mera transmisión de conocimientos, bastaría con que el profesor recibiera formación científica y pedagógica; pero si se tiene un concepto más alto —y más adecuado— de lo que es la educación, entonces no se debe olvidar la dimensión moral en la formación de los educadores. Porque éstos —lo quieran o no— siempre transmiten valores a sus alumnos.

3. LOS CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS COMO REGULADORES NORMATIVOS DEL QUEHACER EDUCATIVO

La deontología (del griego, *8éov deon* y *Aóyog logos)* significa etimológicamente ciencia sobre los deberes, y así es como define este término el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: «Ciencia o tratado de los deberes».

El origen de la noción de deontología se debe al filósofo J. Benthan, quien utilizó el término *deontology* para referirse a un ámbito de la filosofía dedicado al estudio de los deberes que debían seguirse para alcanzar el ideal utilitarista[4]. Sin embargo, el sentido en que se usa el término deontología en la actualidad se opone al que tiene en la filosofía utilitarista, pues engloba posturas éticas que se centran en el deber en sí mismo, y no en función de la lógica del máximo beneficio.

Hoy se entiende por deontología el conjunto de deberes, principios y normas éticas que rigen la práctica de una profesión o actividad determinada, y que suelen ser enunciados en códigos deontológicos mediante los cuales los profesionales autorregulan su conducta ética en el ejercicio profesional[5]. Se trata de un tipo particular de «ética aplicada», no imputable a todo el mundo, porque se centra en la actividad profesional concreta que una persona realiza. Tanto el fin de la actividad como el proceso para lograrlo aparecen vinculados a la reflexión moral. La deontología marcaba el paso de una ética privada, individual a una ética pública, compartida en un ámbito profesional determinado.

Los códigos deontológicos aparecen principalmente en las profesiones «de ayuda» —psicología, medicina, educación, etc.— y en general en aquéllas orientadas de forma inmediata hacia las personas —periodismo, abogacía, etc.—. En este sentido, tanto la deontología como la ética del quehacer docente comparten una idea fundamental: el ejercicio de la profesión educativa no está exento de valoración moral; esto es, que no todo está permitido en el campo educativo, y no se puede educar de cualquier forma.

Las referencias deontológicas más significativas en los ámbitos de la educación formal y no formal son el *Código deontológico de docentes y pedagogos*,centrado en la profesión docente, auspiciado por el Consejo General de los Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras, de 1996 y el *Código deontológico de la*

profesión docente, desarrollado por el Colegio de Pedagogos y Psicopedagogos de Madrid en 2010, así como los *Criterios para una deontología del docente* del Consejo Escolar de Cataluña, de 1992.

En el ámbito de la educación no formal destaca el *Código Deontológico del Educador/a Social*, de 2004, promovido por la entonces Asociación Estatal de Educación Social. Este Código define el conjunto de normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan a los educadores en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la ciudadanía.

En el plano internacional destacan la *Declaration on Professional Ethics* de 2001 y la *Recommendation Concerning the Status ofTeachers* de la UNESCO de 1966.

Los códigos deontológicos absorven los diversos ámbitos del proceso educativo —la relación con el alumno; con sus familias y tutores; con la propia institución educativa; con los compañeros; con la propia profesión, «con la imagen social»; con la institución educativa y con la sociedad en su conjunto, etc.—, y fijan diferentes niveles de compromiso. Estos códigos se mueven en el terreno de la confianza y no de la denuncia penal, de tal manera que un profesional podría quebrantar su código deontológico sin incurrir en un delito tipificado en el código penal. Sin embargo, pondríamos en duda el calificativo de *profesional* referido a sus actuaciones.

4. LA ÉTICA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS VIRTUALES

¿Qué sucede cuando la relación educativa se instala en un entorno virtual? ¿Qué tendría que hacer un profesor en el caso de recibir, por ejemplo, la invitación de un alumno a formar parte de su red social? También puede suceder que los alumnos graben a un profesor en alguna «situación comprometida» y lo «cuelguen» de Internet. Sin duda, son muchos los interrogantes que plantean el uso de las TIC desde un punto de vista ético.

En muchos casos, la velocidad de tecnificación de los entornos educativos virtuales ha sobrepasado a la reflexión filosófico-educativa sobre los mismos, aunque no faltan trabajos que ya apuntan la necesidad de valorar pedagógicamente el «mundo virtual[6]». Sin duda, se trata de un espacio predominantemente tecnológico, aunque esto no es obstáculo para reconocerlo como un entorno de interacción entre personas, y por tanto también ético, que genera un *ethos* particular.

Cuando se habló en apartados anteriores del pleno desarrollo humano se hizo referencia a una dimensión de la personalidad que es su proyección al ciberespacio. Es lo que se conoce como *yo-digital*, que se desarrolla a partir de la presencia o participación en blogs, chats, redes sociales y profesionales, foros de todo tipo, práctica de juegos *online*, elección del identificador de correo electrónico, etc.

Es el «rostro digital» que una persona muestra cuando interactúa en el mundo virtual.

Se trata de prácticas sociales cada vez más extendidas, para las que es necesario educar a las jóvenes generaciones, contando con la dificultad añadida de que suelen ser

precisamente las jóvenes generaciones las que están más avezadas y familiarizadas con el uso de esas tecnologías.

En este sentido, no se debe olvidar que el desarrollo de la «competencia digital» es preceptivo en el currículo, tanto en la Educación Primaria como en Secundaria. Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.

Además, incluye utilizar las TIC extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos en el mundo personal y sociolaboral[7]. Esta competencia digital sería responsable, entre otros aspectos, del adecuado desarrollo del yo-digital.

La «ética docente en los espacios virtuales» hace referencia tanto a la preparación de los educadores para interactuar responsablemente con los alumnos en entornos virtuales, como a la formación que imparten acerca del modo correcto de comportarse en esos entornos. En este sentido es necesario diferenciar dos ámbitos de presencia del docente.

En primer lugar y de forma general estarían aquellos espacios que son frecuentados por niños y jóvenes, que no son reconocidos como expecíficamente educativos y en los que puede verse envuelto en ocasiones el propio docente.

Se trata de las redes sociales, los chats, los programas para compartir fotografías o vídeos, etc. En este ámbito, el docente debe continuar siendo una referencia educativa, por ejemplo, enseñando a relacionarse adecuadamente con el resto de usuarios, avisando de los peligros que pueden tener en la Red, etc.

En segundo término, están los espacios reconocidos como educativos, que generalmente son gestionados por un administrador —un profesor, tutor, etc.— con alguna responsabilidad educativa. Son, por ejemplo, los cursos virtuales de las asignaturas, la web de un centro docente, etc. Estos espacios suele ser de acceso restringido y tienen una finalidad y unas normas de uso más definidas. En un contexto educativo —bien se trate de educación a distancia o de *b-learnig*— las normas de uso las suele fijar el administrador y conviene conocerlas para desarrollar unas relaciones adecuadas en el entorno virtual y lograr el máximo aprovechamiento de los recursos.

Por otra parte, los docentes no pueden ser ajenos a las diversas formas de violencia —ciberacoso— y tecnoadicciones que se han desarrollado en los entornos virtuales. En efecto, la red puede ser un espacio educativo pero también puede convertirse en lo contrario.

En este sentido, es necesario enseñar que libertad va unida a responsabilidad, sobre todo en un mundo sin aparentes restricciones y de fácil acceso para todos. Así nacieron y se desarrollaron las llamadas *«netiquetas»*[8] o pautas de comportamiento aceptadas y compartidas por los usuarios, adecuadas a los diversos espacios virtuales (chats, foros, redes sociales, etc.).

Se sintetizan a continuación una serie de normas básicas o *netiquetas* aplicables a cualquier medio virtual[9]:

- No olvidar el rostro. La persona con la que se interactúa no es un «perfil» o un «nick» sino una persona real como uno mismo.

- La conducta en el ciberespacio sigue a la conducta en la vida real.
- Escribir en mayúsculas equivale a gritar. Conviene cuidar las expresiones y la ortografía para facilitar la lectura de los mensajes.
- Es una señal de cortesía la rapidez con la que se contestan los mensajes (correo, sms, tuits, etc.) y también lo es respetar el tiempo que cada persona se toma para hacerlo.
- Es bueno resaltar lo positivo cuando se hace uso de espacios sociales virtuales; también en el ciberespacio se trata con personas.
- Respetar la privacidad y la propiedad intelectual de las personas a la hora de publicar archivos, fotos, videos, etc. Hay que asegurarse de que cuando se etiqueta a otra persona en una foto o un video no le importa que se haga.
- Cuando algo resulte molesto, tratar de reaccionar con calma y sin violencia; en caso de gravedad se puede denunciar al administrador para que tome las medidas oportunas.

La red es un espacio de libertad y de fácil acceso a usuarios de cualquier edad, que pueden interactuar con otros usuarios también de cualquier edad; por eso la regulación de la conducta en el entorno virtual no puede ser impuesta desde fuera, sino que constituye un ejercicio de responsabilidad y autorregulación personal.

> «La creciente disolución de la responsabilidad, fruto de estos contextos tecnológicos, tiene como efecto inesperado un aumento de la necesidad de educar en responsabilidad, no tanto al autor de las acciones, cuanto al receptor de las mismas. Si bien tradicionalmente hemos considerado la responsabilidad como una dimensión a formar ligada principalmente al sujeto agente, ahora, más que nunca, tenemos que pensar en la responsabilidad como una dimensión a formar en el receptor, que tiene que habérselas con un océano de datos sin jerarquizar y que no ha sido preparado para él, y además con herramientas que no sólo ofrecen posibilidades sino también producen efectos en su forma de ser y razonar[10]».

Por otra parte, el papel de los docentes es también importante para no exagerar el potencial educativo de las tecnologías. En muchos casos la utilización de las tecnologías sigue colocando al alumno en una situación de receptor pasivo de información —transmitida, eso sí, por vías muy sofisticadas desde el punto de vista tecnológico—.

Cambian los medios, pero no la pedagogía. No se debe olvidar que lo importante es el alumno, sus intereses y la mejor forma de llegar a ellos; en este sentido el docente tiene que tener tacto para saber cuándo la tecnología puede ser una barrera y cuándo le ayuda en su quehacer docente. Las tecnologías, ciertamente, favorecen competencias que son o pueden ser importantes para el desarrollo humano, pero la sabiduría sobre los fines no es un asunto tecnológico.

Para finalizar, en el Cuadro 11.1 se recogen una serie de recomendaciones para un uso educativo de las TIC[11].

CUADRO11.1. *Decálogo para el uso educativo de las TIC*

DECÁLOGO PARA EL USO DE LAS TIC EN EL AULA

1. Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico.
2. Un profesor debe ser consciente de que las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa.
3. Son los métodos, las estrategias didácticas y las actividades las que promueven un tipo u otro de aprendizaje.
4. Se deben utilizar las TIC de forma que el alumnado aprenda haciendo cosas con las mismas.
5. Las TIC deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos, tanto presencial como virtualmente.
6. Cuando se programa una actividad empleando las TIC deben hacerse explícitos el objetivo y el contenido de aprendizaje de la materia y también el tipo de competencia o alfabetización tecnológica que se pretende promover en el alumno.
7. Es muy importante tener planificados el tiempo, las tareas o actividades. Hay que evitar la improvisación con las TIC.
8. Las actividades de utilización de los ordenadores tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares. El uso de las TIC no debe considerarse ni planificarse como una acción ajena o separada del proceso de enseñanza habitual.
9. Debe desarrollarse un proceso de enseñanza de la multialfabetización dirigido a que el alumno cultive y desarrolle las habilidades de búsqueda, consulta y elaboración de información, de expresión y difusión de la misma a través de diferentes canales y lenguajes, así como de relación y comunicación con otras personas.
10. Todo proceso de desarrollo de competencias digitales debe cultivar simultáneamente las dimensiones instrumental, cognitiva, actitudinal y axiológica del aprendizaje del alumno en relación con la multialfabetización.

Fuente: Area, M., Gros, R. y Marzal, M. A.: 2008.

---

[1]. Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., *Nosotros, los profesores*, UNED, Madrid, 2007, pp. 66-69.

[2]. Cfr. PRING, R., «The 'False Dualism' of Educational Research», en *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2000), pp. 247-260.

[3]. Cfr. ESCÁMEZ, J. y GARCÍA, R., «Educación moral», en VV.AA. *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*, pp. 91-104.

[4]. Cfr. FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona, 1994, pp. 816 y ss.

[5]. Cfr. JOVER OLMEDA, G., «Deontología», en VV.AA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*, pp. 151-153, p. 151.

[6]. «Un avance tan complejo como la Red, además de las bondades que tiene, también ofrece dudas. Esta tecnología no es una realidad neutral. No es un artefacto que utilizamos y cuyo uso nos deja igual que estábamos. La usamos por la promesa de unos efectos valiosos y posiblemente sin plantearnos una reflexión necesaria sobre las posibles consecuencias estructurales que una tecnología en constante evolución conlleva, tanto a nivel *micro*, para el sujeto, como *macro*, para el avance de la sociedad». REYERO, D. et al. «Autonomía y responsabilidad en el contexto de la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación», Ponencia al *XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI»*,Barcelona, 2011. Disponible en **http://ucm.es/info/site/ub2011/index.htm** (Consulta 15.8.2011).

[7]. Cfr. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; Real Decreto 63/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

[8]. Esta palabra esta formada por la unión de la palabra inglesa «net» (red) y el término francés «*etiquette*» (buena educación).

[9]. Para elaborar estas normas genéricas nos hemos servido de las propuestas que aparecen en las siguientes web: **http://uned.es/iued/guia_actividad/netiqueta; http://pantallasamigas.net;** y en el libro de V. SHEA *«Nettiquete»*, que puede consultarse en: **http://www.albion.com/catNetiquette.html**

[10]. REYERO, D. et al. «Autonomía y responsabilidad en el contexto de la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación».

[11]. Cfr. *Ibid.*

Referencias bibliográficas

ADLER, M. J., *Manifiesto educativo. Propuesta del Grupo Paideia*, Narcea, Madrid, 1986.

ALDRICH, C., *An Introduction to the History of Education*, Hodder&Stroughton, London, 1982.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, 2004 (2ª ed.).

ALTAREJOS, F., «La acción educativa: enseñanza y formación», en *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores y temas*, Dykinson, Madrid, 1991, pp. 605-619.

ANDER-EGG, E., *Repensando la investigación acción participativa*, Álava, BOE Vasco. Servicio central de publicaciones, 2003.

APPEL, M. W., *Política cultural y educación*, Morata, Madrid, 1996.

AREA, M., «Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación», en *Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. .*

AREA, M., GROS, R. Y MARZAL, M. A., *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación*, Síntesis, Madrid, 2008.

ARELLANO DUQUE, A., (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Anthropos, Barcelona, 2005.

ARENDT, H., *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona, 1997.

ARENDT, H., «Reflexiones sobre Little Rock», en *Responsabilidad y juicio*, Paidós, Barcelona, 2007, pp. 187-202.

ARENDT, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996.

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, (Traducción de María Araujo y Julián Marías), Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 5ª ed., 1989.

ARISTÓTELES, *Política*, (Traducción de C. García Gual y A. Pérez Jiménez), Atalaya, Barcelona, 1994.

ASENSIO, J. M., *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*, Graó, Barcelona, 2010.

AUNGER, R., *El meme eléctrico. Una nueva teoría sobre cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 2003.

AYUSTE, A., LORENZO, M. M., PAYá, M. y TRILLA, J., «Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa», *Ponencia al XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «Educación y ciudadanía».* Las Palmas de Gran Canaria, 2008.

BARBIERI, E., «La mujer y la sociedad democrática», en *El Correo de la UNESCO*, XVL, 1992, pp. 41-43.

BÁRCENA, F., «Educación y filosofía política», en VVAA. *Filosofía de la Educación hoy. Temas*, Dykinson, Madrid, 1998.

BÁRCENA, F., «Tacto pedagógico», en VVAA., *Diccionario de Filosofía de la Educación*,Dykinson, Madrid, 1997, pp. 533-543.

BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER, G., «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema», en *Bordón* 43, (1991), pp. 259-269.

BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER, G., *La escuela de ciudadanía. Educación ética y política*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999.

BÁRCENA, F., La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 1996, 85-101.

BÁRCENA, F., *La práctica reflexiva en educación*, Paidós, Barcelona, 2005.

BÁRCENA, F., y MÉLICH, J. C., «La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 214, (1999), pp. 465-484.

BÁRCENA, F., y MÉLICH, J. C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*,

Paidós, Barcelona, 2000.
BARRIO MAESTRE, J. M., «Educar en un contexto deseducativo: desafio actual de la educación en Europa», en *Educación y Educadores*, 8, (2005), pp. 161-171.
BARRIO MAESTRE, J. M., «Paideia», en VVAA., *Diccionario de Filosofía de la Educación*,Dykinson, Madrid, 1997, pp. 435-436.
BARRIO MAESTRE, J. M., «Tolerancia y cultura del diálogo», en *Revista Española de Pedagogía*, 224, (2003), 131-152.
BARRIO MAESTRE, J. M., *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*, Rialp, Madrid, 2009.
BATLLE, R., «El servicio en el aprendizaje servicio», en PUIG, M. (Coord.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona, 2009, 71-90.
BEATTY, H. M., *A Brief History of Education*, Watts & Co., London, 1922.
BEETHAM, D. y Boyle, K., *Cuestiones sobre la democracia*, UNESCO, París, 1995.
BIGGE, M. L., *Educational Philosophies for Teachers*, Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus, ohio, 1982.
BIRULÉS, F., «¿Por qué debe haber alguien y no nadie?», en Arendt, H., *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona, 1997, pp. 9-40.
BLAKE, N. (Ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2002.
BOHM, W. y Schiefelbein, E., *Repensar la educación: diez preguntas para mejorar la docencia*,Editorial Pontificia Universidad Javierana, Bogota DF, 2004.
BONNETT, M., y DODDINGTON, C., «Primary Teaching: What Has Philosophy To Offer?», En *Cambridge Journal Of Education*, VOL. 20 (1990), PP. 115-121.
BOYER, C., *History of Education*, George G. Harrap & Co., London, 1920.
BREZINKA, W., *Conceptos básicos de la ciencia de la educación.* Herder, Barcelona, 1990.
CAPITÁN, A., *Teoría de la educación*, ICE de la Universidad de Granada, Granada, 1977.
CARR, D., *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y ala teoría de la educación y de la enseñanza*, Graó, Barcelona, 2005.
CARR, D., *Professionalism and Ethics in Teaching*, London, Routledge, 2000.
CARR, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Routledge, London, 2005.
CARR, W., «Philosophy and Education», en CARR, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, RoutledgeFalmer, London, 2005.
CASEBEER, W. y Churchland, P. S., «The Neural Mechanisms of Moral Cognition: A Multiple-aspect Approach to Moral Judgment and Decision-making, en *Biology and Philosophy*, 18, (2003), pp. 169-194.
CASTAÑÉ, J., «El concepto de educación como desarrollo intencional perfectivo», en *Revista Española de Pedagogía*, 153, (1981), pp. 161-170.
CASTILLEJO, J. L., «La educación como elaboración de consistencias», en VVAA. *Teoría de la educación. El problema de la educación*, Límites, Murcia, 1983, pp. 147-159.
CASTILLEJO, J. L., *Pedagogía tecnológica*, CEAC, Barcelona, 1987.
CASTILLEJO, J. L., yCOLOM, J. L., *Pedagogía sistémica*, CEAC, Barcelona, 1987.
CHAMBLISS, J. J., «Philosophy of Education Today», en *Educational Theory*, vol. 59, 2 (2009), pp. 233-251.
CHOZA, J., «Unidad y diversidad del hombre. Antropología versus metafísica», en *La realización del hombre en la cultura*, Rialp, Madrid, 1990, pp. 225-245.
CHOZA, J., *Antropologías Positivas y Antropología Filosófica*, Cenlit, Tafalla, 1985.
CHOZA, J., *Manual de Antropología Filosófica*, Rialp, Madrid, 1987.
CHOZA, A. y Nuñez, L., *Teoría de la educación*, Síntesis, Madrid, 2001.
COLOM, J. A., *Teoría y metateoría de la* educación, Trillas, México, 1982.
COOMB, P. H., *La crisis mundial de la educación*, Santillana, Madrid, 1985.
COOPER, D., «Philosophy as Education and Education as Philosophy», Ponencia en la *International Conference: Philosophy, Education and Culture*, Edimburgo, 1997, inédito.
CORTINA, A., «Educar moralmente, ¿Qué valores para qué sociedad?», en Cortina, A., ESCÁMEZ, J. y PÉREZ-DELGADO, E., *Un mundo de valores.* Generalitat Valenciana, Valencia, 1996.
CORTINA, A., «Frankenstein: el origen de la neuroética», en *El País*, 17.10.2010.
CORTINA, A., «La educación del hombre y del ciudadano», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (1995), pp. 41-63.

CORTINA, A., «Moral dialógica y educación democrática», en ORTEGA RUIZ, P., *Educación y democracia*, Caja Murcia, Murcia, 1993.
CORTINA, A., «Neuroetica: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?» en, *Isegoría*, 42, 2010, pp. 129-148.
CORTINA, A., *Ciudadanos Del Mundo. Hacia Una TeoríA De La CiudadaníA*, Alianza, Madrid, 2007.
CURREN, R. (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2003.
CURREN, R. (Ed.), *Philosophy of Education: an Anthology*, Blackwell, Oxford, 2006.
CUYPERS, S. y Martín, C. (Eds.), *Reading R.S. Peters Today, Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, Supplement 1, (2009).
DALH, R. A., *La democracia y sus críticos*, Paidós, Barcelona, 1992.
DAWKINS, R., *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*, Paidós, Barcelona, 2000.
DAY, C., *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Narcea, Madrid, 2005.
DELGADO, F., *La escuela pública amenazada*, Popular, Madrid, 1998.
DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, Madrid, 1996.
DEWEY, J, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona,1989.
DEWEY, J., «My pedagogic creed», en *School Journal*, 54, (1897), pp. 77-80.
DONNELLY, C., «In pursuit of school ethos», en *British Journal of Educational Studies*, 48:2 (2000), pp. 134-154.
DUCH, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós, Barcelona, 1997.
DURKHEIM, E., *La educación como socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976.
ELLIOT, J., *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid, 2005 (5ª ed.).
ESCÁMEZ, J., «El amor y la educación. Una aproximación desde Joaquín Xirau», en VVAA. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2005, pp. 63-75.
ESCÁMEZ, J. y García, R., «Educación moral», en VV.AA. *Filosofía de la educación hoy.*
CONCEPTOS, autores, temas, Dykinson, Madrid, 1998, pp. 91-104.
ESCUDERO, J. M., «Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación», en *Revista de Educación*, 339, (2006), pp. 19-41.
ESCUDERO, J. M., «Dilemas éticos de la profesión docente», en *CEE Participación educativa*, 16, (2011), pp. 93-102.
ESTEBAN ORTEGA, J., *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*, Laertes, Barcelona, 2005.
ESTEVE ZARAZAGA, J. M., «El concepto de educación y su red nomológica», en VVAA. *Teoría de la Educación (el problema de la educación)*, Límite, Murcia, 1983, pp. 11-25.
EVANS, M. D., *Religious Liberty and International Law in Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
FERMOSO, P., *Teoría de la educación*, Trillas, Méjico, 1981.
FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona, 1994.
FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 1992.
GAARDER, J., *El mundo de Sofía*, Siruela, Madrid, 1998.
GADAMER, H. G., *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000.
GADAMER, H.G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1984.
GARCÍA AMILBURU, M., «¿Es Posible Educar Los Afectos?», En GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves De La FilosofíA De La EducacióN*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 269-282.
GARCÍA AMILBURU, M., «Cultura», en FERNÁNDEZ LABASTIDA, F. y MERCADO, J. A. (Eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: **http://www.philosophica.info/voces/cultura/Cultura.html** (consulta: 29.12.2011).
GARCÍA AMILBURU, M., *La educación, actividad interpretativa*, Dykinson, Madrid, 2000.
GARCÍA AMILBURU, M., «El sentido de la acción humana», en RUIZ CORBELLA, M., (Coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 2003, pp. 35-52.
GARCÍA AMILBURU, M., *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*,Eunsa, Pamplona, 2010 (3.ª Ed.).

GARCÍA AMILBURU, M., «La situación actual de «emergencia educativa». Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI», en *Revista Española de Pedagogía*, 245, (2010), pp. 117-132.
GARCÍA AMILBURU, M., *Nosotros, los profesores*, UNED, Madrid, 2007.
GARCÍA ARETIO, L. et al., *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, UNED-Narcea, Madrid, 2009.
GARCÍA ARETIO, L., (Coord.) *De la educación a distancia a la educación virtual*, Ariel, Barcelona, 2007.
GARCÍA ARETIO, L., *La educación. Teorías y conceptos*, Paraninfo, Madrid, 1989.
GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A., *Teoría de la educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1996.
GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática.* Rialp, Madrid, 1973.
GAZZANIGA, M. S., *El cerebro ético*, Paidós, Barcelona, 2006.
GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1987.
GENOVARD, C., eT AL., «La calidad docente en el cine: contrastes entre la ficción y el documental», en *Revista Española de Pedagogía*, 245, (2010), pp. 5-22.
GENTILE, G., *La riforma dell'educazione*, Treves, Milano, 1928.
GERVILLA, E., «Platón», en VVAA. *Filosofía de la educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1991, pp. 185-197.
GIARELLI, J. M., «Prólogo», en APPLE, M. W., *Política cultural y educación*, Morata, Madrid, 1996, pp. 9-10.
GIL CANTERO, F., «Educación y crisis del sujeto», en *Teoría de la educación*, 13, (2001), pp. 45-68.
GIL CANTERO, F., «Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación», en *Teoría de la Educación*, 9, (1997), pp. 115-136.
GIL CANTERO, F., «Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos», en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.), *Educación moral: aprender a ser. Aprender a convivir*,Ariel, Barcelona, 2003, pp. 71-89.
GIL CANTERO, F., *La reconstrucción de la Teoría de la Educación.*
GLOVER, D. y Coleman, M., «School Culture, Climate and Ethos: Interchangeable or Distinctive Concepts?, en *Journal of Inservice Education*, 31:2 (2005), pp. 251-271.
GODOY HENAJEROS, E., *PúBlico Y Privado En La FilosofíA PráCtica De Aristóteles*, Universidad De Murcia, Murcia, 2008.
GÓMEZ LLÓRENTE, L., *Educación pública*, Morata, Madrid, 2000.
GÓMEZ PÉREZ, R., *Ética ciudadana*, Sekotia, Madrid, 2007.
GRES, «La ética en el ejercicio de la función profesional», en *Revista de Educación Social*(Monográfico sobre ética y educación social), 10, (2009).
GUTIÉRREZ CUENCA, L. P., eT AL., «El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo», en *Revista de Educación*, 350, (2009), pp. 493-505.
HALDANE, J., «Metaphysics in the Philosophy of Education», en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 23, (1989), pp. 171-183.
HANSEN, D. T., *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, Idea, Barcelona, 2002.
HARRIS, D. J., O'BOYLE, M. y WARBRICK, C., *Law of the European Convention on Human Rights*, Butterworths, London, 1995.
HIGGINS, C., *The Good Life of Teaching*, Wiley-Blackwell, London, 2011.
HIRST, P., «Philosophy of Education: the Evolution of a Discipline», en HAYDON, G. (Ed.), *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects*, IOE, University of London, London 1998, pp. 1-22.
HOGAN, P., «Teaching and Learning as a Way of Life», en *Journal of Philosophy of Education* 37, (2003), pp. 207-223.
IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Formación cívica y sistema democrático», en *Revista española de Pedagogía*, 181, (1988), pp. 441-452.
IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo», en VVAA., *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1989, pp. 409-419.
IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Filosofía de la Educación», en *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Anaya, Madrid, 1984.
IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Autoridad y libertad», en VVAA., *Filosofía de la educación hoy*,Dykinson, Madrid, 1998, pp. 267-281.
JAEGER, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, Méjico, 2001 (10ª Ed.).

JASPERS, K., *La Filosofía*, F.C.E., MéJICO, 1973.
JÁUREGUI, G., *La democracia en la encrucijada*, Anagrama, Barcelona, 1994.
JORDÁN VILLACAMPA, M. L., «La objeción de conciencia al sistema escolar», en VVAA., *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Vidal Guitarte*, 1999, pp. 465-472.
JORDÁN, J. A., «Concepto y objeto de la educación cívica», en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10, (1995), pp. 7-17.
JOVER OLMEDA, G. y RUIZ CORBELLA, M., «Teorías, modelos y estrategias en educación moral», en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 2003, pp. 117-144.
JOVER OLMEDA, G., «Deontología», en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*,Dykinson, Madrid, 1997, pp. 151-153.
JOVER, G. y GIL, F., «La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano», en *Revista de Educación* (Monográfico: ciudadanía y educación), (2003), 1, pp. 109-129.
JOVER, G. y THOILLEZ, B., «cuatro Décadas De Teoría De La Educación: ¿una Ecuación Imposible?» En *Revista Interuniversitaria De Teoría De La Educación*, VOL, 22, 2, (2010), pp. 43-64.
JOVER, G., «La Filosofía de la Educación en España: revisión y perspectivas de futuro», en VVAA., *Educación, Ética y Ciudadanía*, UNED, Madrid, 2002, pp. 369-38.
JOVER, G., «Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century - Origins, Political Contexts, and Prospects», en *Studies in Philosophy and Education*, vol. 20, (2001), pp. 361-385.
JOVER, G., «Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación», en VVAA. *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1998, pp. 141-57.
JOVER, G., «El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos», en *Revista Española de Pedagogía*, 18, (1988), pp. 281-303.
JOVER, G., «Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente», en Altarejos, F., IBÁÑEZ-MARTíN, J. A., JORDÁN, J. A. y JOVER, G., *Ética docente*, Barcelona, Ariel, 1998, pp. 69-86.
JOVER, G., *Relación educativa y relaciones humanas*, Barcelona, Herder, 1991.
KIERKEGAARD, S., *Concluding Unscientific Postcript*, Princeton University Press, Princeton, 1941.
KIERKEGAARD, S., *Mi punto de vista de mi tarea como escritor*, Aguilar, Madrid, 1980.
LANSDOWN, G., *La evolución de las facultades del niño*, Unicef, Florencia, 2005.
LATORRE, A., *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Graó, Barcelona, 2007 (4ªed.).
LÓPEZ MORATALLA, N. y Sueiro, E., «Cerebro ético, atajo emocional ante dilemas», en *Diario de Noticias Navarra*, 18.6.2010, Disponible en: **http://www.unav.es/informacion/cerebro-etico-como-atajo-emocional-dilemas** (consulta: 20.8.2011).
LOSHAN, Z., «Plato's Counsel on Education», en RORTY, A. O., *Philosophers on Education. Historical Perspectives*, Routledge, London, 1998, pp. 32-50.
MACINTYRE, A., «Aquinas' Critique of Education: Against his Own Age, Against Ours» en Roty, A. O. (Ed.), *Philosophers on Education. New HistoricalPerspectives,Routledge*, London, 1998, pp. 95-108.
MACINTYRE, A., *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Paidós, Barcelona, 2001.
MACINTYRE, A., *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*, Eiunsa, Barcelona, 1994.
MANEN, M. van, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998.
MANTOVANI, J., *Educación y plenitud humana*, Buenos Aires, El Ateneo, 1972.
MARI, G., «La complejidad de la educación de la persona», *Curso de Doctorado inédito*,2008.
MARÍN IBÁÑEZ, R., «Prospectiva de la Filosofía de la Educación ante el siglo XXI», en VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1989.
MARITAIN, J., *Los derechos humanos y la ley natural*, Palabra, Madrid, 2001.
MARTINEZ MUT, B., «Educatividad», en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la educación*,Dykinson, Madrid, 1997, pp. 212-213.
MARTINEZ-OTERO, V., *El Discurso Educativo*, CCS, Madrid, 2008.
MATHIEU, V., «Prolegómenos a un estudio de los derechos humanos desde el punto de vista de la comunidad

internacional», en RICOEUR, P. (Coord.), *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona, Unesco, 1985, pp. 34-38.
MAYOR ZARAGOZA, F., «Por una cultura de la democracia», en *El correo de la UNESCO*,XLV (9), 1992.
MCLAUGHLIN, T. M., «The Educative Importance of Ethos», en *British Journal ofEducational Studies*, 53:3, (2000), pp. 306-325.
MEDINA CEPERO, J. R., *Sistemas contemporáneos de educación moral*, Ariel, Barcelona, 2001.
MEDINA, R., «Estatuto epistemológico de la Teoría de la Educación», en VVAA., *Teoría de la Educación*, UNED, Madrid, 2001, pp. 363-384.
MEDINA, R., «La educación, objeto de reflexión científica», en VVAA., *Teoría de la Educación*, UNED, Madrid, 2001, pp. 297-316.
MEIREU, P., *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2001.
MEIREU, P., *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Graó, Barcelona, 2007 (2ª Ed.).
MELICH, J. C., *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*, PPU, Barcelona, 1989.
MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963.
NAVAL, C. y Herrero, M., *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Encuentro, Madrid, 2006.
NAVAL, C., «Prudencia», en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 1997, pp. 481-483.
NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, Eunsa, Pamplona, 1992.
NAVAL, C.,*Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*, Eunsa, Pamplona, 2008
NEWMAN, J. H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, Eunsa, Pamplona, 1996.
NUSBAUM, M., *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*, Katz, Barcelona, 2010.
NUSSBAUM, M. C., *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Visor, Madrid, 1995.
NUSSBAUM, M. C., *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Paidós, Barcelona, 2007.
NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*,Katz, Madrid, 2010.
OAKESHOTT, M., *El racionalismo en la política y otros ensayos*, FCE, Madrid, 2000.
ORTEGA Y GASSET, J., «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas* (Vol. 1), Alianza - Revista de Occidente, Madrid, 1983.
PAGÈS SANTACANA, A., «Educación», en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*,Dykinson, Madrid, 1997, pp. 181-183.
PALMER, J. A., (Ed.) *Fifty major thinkers on education*, Routledge, London, 2001.
PECES-BARBA, G., «La enseñanza pública tiene un ideario», *El País* (29.9.2003).
PETERS, R. S., «Los Objetivos De La Educación: Investigación Conceptual», En PETERS, R. S. (DIR.), *Filosofía De La Educación*, FCE, México, 1979, PP. 25-59.
PETERS, R. S., «Philosophy of Education», en Hirst, P. (Ed.) *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Routledge, London, 1983, pp. 30-61.
PETERS, R. S., *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1966.
PLATÓN, *La República o El Estado*, (Traducción de Patricio de Azcárate), Espasa-Calpe, Madrid, 2006.
PLATÓN, *Las Leyes*, (Traducción de José Manuel Pabón y Manuel Galiano), Alianza, Madrid, 2008.
PRING, R., «Education as a Moral Practice», en Carr, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Abingdon, Routledge, 2005, pp. 195-205.
PRING, R., «La educación como práctica educativa», en GARCÍA AMILBURU, M., *Claves de filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 29-48.
PRING, R., «La polémica sobre los fines de la educación», en GARCÍA AMILBURU, M., (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp.63-86.
PRING, R., «The "False Dualism" of Educational Research», en *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2000), pp. 247-260.
PUIG ROVIRA, J., «Educación moral y ciudadanía», en ORTEGA RUIZ, P. (Coord.), *Educación moral*, Caja Murcia, Murcia, 1997, pp. 187-192.
QUINTANA, J. M., *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1995.
REKUS, J., «The Religious a priori of Teaching», en *Philosophy of Education Society of Great Britain,*

Conference Programme and Abstracts, Oxford, 2011, pp. 35-41.
REYERO, D., «La libertad y su incidencia en educación», en *Revista Española de Pedagogía*,226, (2003), pp. 461-488.
REYERO, D., «Ciudadanía: entre la diversidad y la globalización», en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Ariel, Barcelona, 2003, pp. 54-69.
REYERO, D. et al. «Autonomía y responsabilidad en el contexto de la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación», *XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo xxi*.
ROBERTSON, A. H., «The European Convention On Human Rights: Recent Developments, En *British Yearbook Of International Law*, 28, 1951, pp. 359-365.
SAN AGUSTÍN, *De Doctrina Christiana*, Clarendon Press, Oxford, 1995.
SACRISTÁN, D., «Algunas consideraciones en torno al estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación», en *Educar*, 14-15, (1990).
SACRISTÁN, D., «La Filosofía de la Educación en España», en VVAA., *La Filosofía de la Educación en Europa*, Dykinson, Madrid, 1985, pp. 75-117.
SACRISTÁN, D., «Comunicación», en VVAA. *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*, Dykinson, Madrid, 1991, pp. 35-49.
SACRISTÁN, D., «El Hombre Como Ser Inacabado», En *Revista EspañOla De PedagogíA*, 158, (1982), pp. 27-41.
SACRISTÁN, D., «La educación como derecho», en VVAA. *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores y temas*, Dykinson, Madrid, 1991, pp. 575-601.
SANTOS GUERRA, M. A., «La democracia un estilo de vida», en *Cuadernos de Pedagogía*,51, (1996), pp. 50-54.
SANVISENS, A., *Introducción a la Pedagogía*, Barcanova, Barcelona, 1984.
SARRAMONA, J., *Fundamentos de educación*, CEAC, Barcelona, 1991.
SARRAMONA, J., NOGUERA, J. y VERA, J., «¿Qué es ser profesional docente?», en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 10, (1998), pp. 95-144.
SARRAMONA, J., *Teoría de la educación*, Ariel, Barcelona, 2000.
SARRAMONA, J., *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Ariel, Barcelona, 2008 (2ª Ed.).
SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 2004 (14ª Ed.).
SCHÖN, D. A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992.
SEBASTIÁN, L. de, *La solidaridad*, Ariel, Barcelona, 1996.
SMEYERS, P., «Revisiting Philosophy of Education», en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol, 22, 2, (2010), pp. 91-116.
SOBERANES, J. L., «La educación como derecho y como deber en América latina», en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Educación, conocimiento y justicia*, Dykinson, Madrid, 2009, pp. 25-44.
SOLTIS, J. F., *Philosophy and Education, 80th Yearbook of the NSSE*, Chicago University Press, Chicago, 1981.
STANDISH, P., «Interview», en *PESGB Newsletter*, Dec. 2007, pp. 10-13.
STEINER, G., *La barbarie de la ignorancia*, Taller de Mario Muchnik, Madrid, 2000.
STEPHENSON, J., LING, L. y Cooper, M., (Comps.), *Los valores en la educación*, Barcelona, Gedisa, 2001.
STO. TOMáS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, BAC, Madrid, 1980.
SUBIRATS, J., «La escuela pública a debate. Lo importante y lo accesorio», *Cuadernos de pedagogía*, 263, (1997).
TAPIA, N., «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias», en MARTÍNEZ, M. (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Octaedro, Barcelona, 2008, pp. 27-56.
TAPIA, N., *Aprendizaje y servicio solidario*, Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2006.
TAPIA, N., *La solidaridad como pedagogía*, Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2001.
TAYLOR, CH., *La ética de la autenticidad*, Paidós, Barcelona, 1994.
TELLER, J., *Nada*, Seix Barral, Barcelona, 2011.
TOMASEVSKI, K., *El asalto a la educación*, Intermon Oxfam, Barcelona, 2004.

TOURIÑAN, J. M., «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación», en *Papers d'Educació*, vol. 1, (1993), pp. 105-127.

TRILLA, J. «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», en Sarramona, J., *La educación no formal*, CEAC, Barcelona, 1992, pp. 9-50.

TRILLA, J., «Educación Y Valores Controvertidos. Elementos Para Un Planteamiento Normativo Sobre Neutralidad En Las Instituciones Educativas», En *Revista Iberoamericana De Educación*, 7, (1995), pp. 93-120.

TRILLA, J., «La cultura y sus mediaciones pedagógicas», en VVAA. *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid, 2000, pp. 125-143.

TRILLA, J., *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*,Paidós, Barcelona, 1992.

TRILLA, J., *La educación fuera de la escuela*, Ariel, Barcelona, 1993.

UNAMUNO, M. DE, *Amor y pedagogía*, Madrid, Alianza, 2000 (1.ª Ed. revisada).

VALDIVIESO, S. y ALMEIDA, A. S. (Eds.), *Educación y ciudadanía*, Anroart Ediciones, Gran Canaria, 2008.

VATTIMO, G. y ROVATTI, P. A., (Eds.), *El pensamiento débil*, Madrid, Cátedra, 1988.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G., «La educación no formal y otros conceptos próximos», en Sarramona, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A., *Educación no formal*, Ariel, Barcelona, 1998, pp.11-25.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., «Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias», en *Educación XX1*, 11, (2008), pp.155-181.

VILLAMOR MANERO, P., «Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía», en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Educación, conocimiento y justicia*, Dykinson, Madrid, 2009, pp. 294-302.

WEIL, G. L., *The European Convention on Human Rights. Background, Development and Project*, A. W. Sythoff, Leyden, 1963,

WHITE, J., «La Filosofía de la Educación como disciplina académica», en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 171186.

WINCH, C., CARR, D. y FOREMAN-PECK, L., «Teaching as an Occupation. A Critical Examination of the Notion of Teacher Professionalism», en *Proceedings of the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Oxford, 2003.

WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones Filosóficas*, Crítica, Barcelona, 1988. (Traducción de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines), I, § 464.

WOODRUFF, P., «Socratic Education», en RORTY, A. O., *Philosophers on Education.Historical Perspectives*, Routledge, London, 1998, pp. 14-31.

YAÑEZ, J. L. y Moreno, M. S., «Estructuras y procesos del centro escolar», en MORENO OLMEDILLA, J. M. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*, UNED, Madrid, 2004, pp. 125-159.

ZABALZA, M. A., *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*,Narcea, Madrid, 2004.

Autores

María **GARCÍA AMILBURU** es Profesora Titular de Filosofía de la Educación en la Facultad de Educación de la UNED. Doctora en Ciencias de la Educación y Doctora en Filosofía (Premio Extraordinario). Miembro de St. Edmund's College, de la Universidad de Cambridge y profesora Visitante de las Universidades de Oxford y Boston, entre otras. Pertenece a las siguientes sociedades científicas: Sociedad Española de Pedagogía, *Philosophy ofEducation Society ofGreat Britain, Society of Educational Studies, American Philosophical Association*, e *International Network of Philosophers ofEducation.*

Autora de los libros: *La existencia en Kierkegaard* (1992), *Aprendiendo a ser humanos* (1994), *Education, the State and the Multicultural Challenge* (1994), *La educación, actividad interpretativa* (2000), *Claves de la Filosofía de la Educación* (2002), *Nosotros, los profesores* (2007), *Mil mundos dentro del aula. Cine y Educación* (2009) y *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine* (2011).

Entre sus temas de interés destacan la Antropología, la formación permanente del profesorado y las aplicaciones del cine a la educación, cuestiones sobre las que ha escrito numerosos artículos en publicaciones especializadas.

Juan **GARCÍA CUTIÉRREZ** es profesor Ayudante de Filosofía de la Educación en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Doctor Europeo en Pedagogía (Premio Extraordinario). Sus áreas de investigación son la Filosofía y la Teoría de la Educación, en particular la vertiente político-social y las implicaciones teórico-educativas de los procesos de innovación tecnológica. Ha ampliado estudios en el *Department ofPolitical and Social Sciences* del *European University Institute* (Florencia, Italia).

Obras Básicas-UNED

Una selección de manuales, en coedición NARCEA-UNED.
Constituyen obras básicas para desarrollar temarios de educación a distancia, en Títulos de Grado y en Maestrías,
en las áreas de Educación Social, Pedagogía, Psicología yTrabajo Social, entre otras.
Los autores son profesores y profesoras de la UNED
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Títulos publicados:

EL PARADIGMA DELA EDUCACIÓN CONTINUA
Reto del siglo XXI
E. López-Barajas Zayas (Coord.), Mª C. Ortega N., Mª J. Albert, I. Ortega S.

CLAVES PARA LA EDUCACIÓN
Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual
L. García Aretio, M. Ruiz Corbella, M. García Blanco

INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL
Espacios y Metodologías
Mª L. Sarrate y Mª A. Hernando S. (Coords.), G. Pérez Serrano, Mª V. Pérez de Guzmán

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
Cuestiones de hoy y de siempre
M. García Amilburu y J. García Gutiérrez

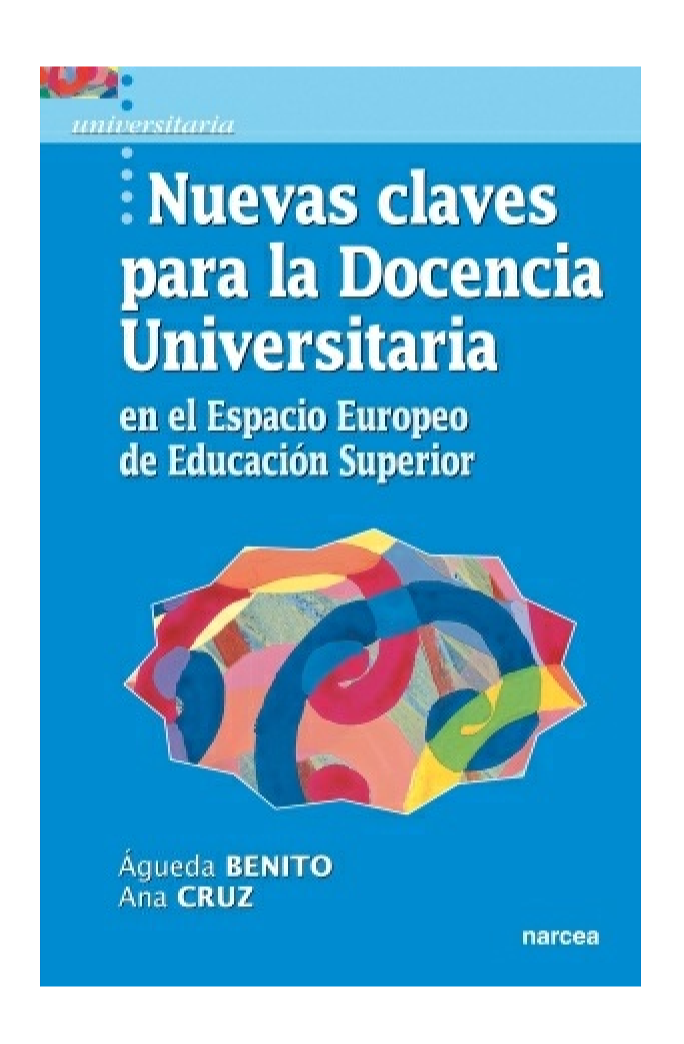
Coeditan:
Narcea, S. A. de Ediciones
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-1819-7
ISBN (UNED): 978-84-362-6435-7
ISBN ePdf: 978-84-277-1920-0
ISBN ePub: 978-84-277-2312-2

Diseño de cubierta: **aderal**
Dibujo de Cubierta: Pilar García A.


universitaria
Nuevas claves para la Docencia Universitaria
en el Espacio Europeo de Educación Superior
Águeda BENITO
Ana CRUZ
narcea

Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

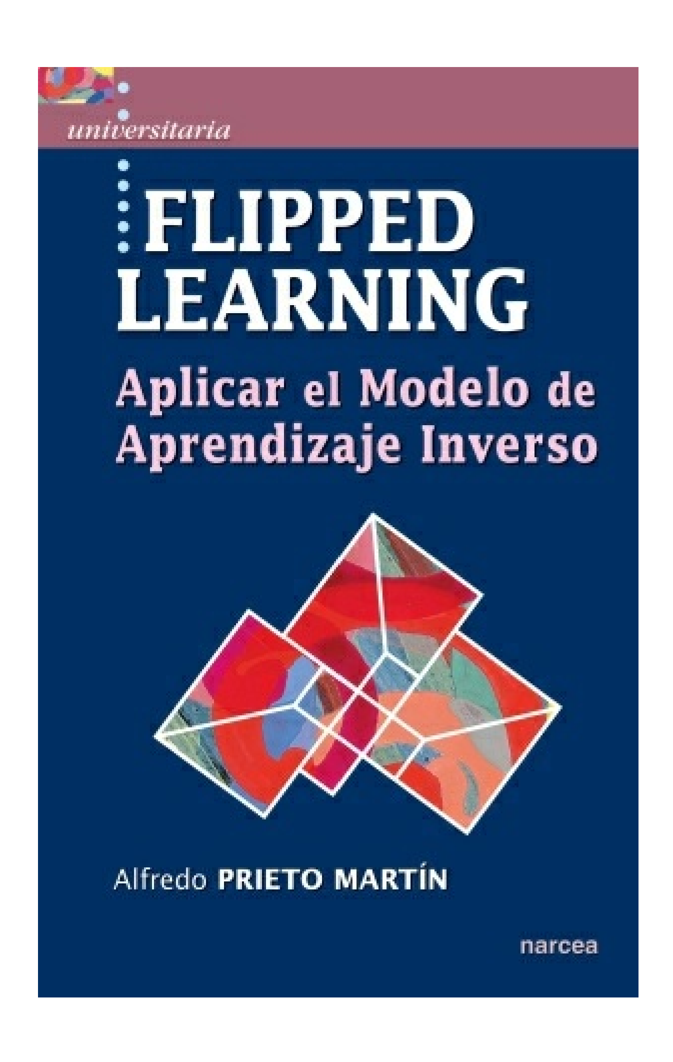
Benito, Águeda

9788427722583
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior que supone el proceso de convergencia europea implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades. Este libro de naturaleza práctica e ilustrado permanentemente por ejemplos concretos y recomendaciones sencillas, pretende facilitar el cambio docente necesario para la verdadera construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los autores comienzan describiendo los elementos fundamentales del nuevo enfoque docente, extendiéndose posteriormente en la descripción de un conjunto de herramientas que pueden hacer posible el cambio. Además de abordar la descripción práctica de los métodos activos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento del alumnado por parte del profesor, este libro dedica sendos módulos a la evaluación y a la utilización de las TICs en la Educación Superior, contemplando, finalmente, algunas recomendaciones para el desarrollo integrado de la actividad docente e investigadora del profesorado universitario.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
FLIPPED LEARNING
Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso
Alfredo PRIETO MARTÍN
narcea

Flipped learning

Prieto Martín, Alfredo
9788427723481
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Aporta al profesorado todos los conocimientos y estrategias que necesita adquirir para llevar a cabo con éxito el modelo de aprendizaje inverso (flipped learning) que tan buenos resultados está dando a miles de profesores de todos los niveles educativos en el mundo. El libro es un manual de ayuda para docentes que quieren empezar a implementar metodologías de aula inversa en sus asignaturas. Aporta conocimientos básicos sobre el modelo de aprendizaje inverso, así como información relevante sobre las distintas metodologías y herramientas tecnológicas que pueden usarse en distintas asignaturas y áreas de conocimiento. Especialmente útiles son los capítulos en los que se explica cómo implementar las distintas metodologías de fomento del estudio previo (Just-in-Time Teaching, Peer Instruction, Team Based Learning y PEPEOLA) y cómo lograr motivar a los alumnos a realizar el estudio previo mediante técnicas de marketing del modelo y de gamificación. También es de gran utilidad el capítulo sobre cómo analizar las respuestas de los alumnos tras la interacción con los materiales, a fin de conocer cuáles son sus intereses y dificultades reales; en el libro se muestran diversos modos de aprovechar este feedforward procedente de los alumnos para replantear las clases, teniendo en cuenta sus intereses y dificultades, proporcionándoles así el feedback que más necesitan. Finalmente, el libro presenta también resultados de experiencias de este modelo, llevadas a cabo con éxito en varias asignaturas universitarias de distintos grados.

Cómpralo y empieza a leer


MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS
DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave
para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer


Elena Franklin


Gemelos
Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico
en la familia
y en la escuela
narcea

Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico

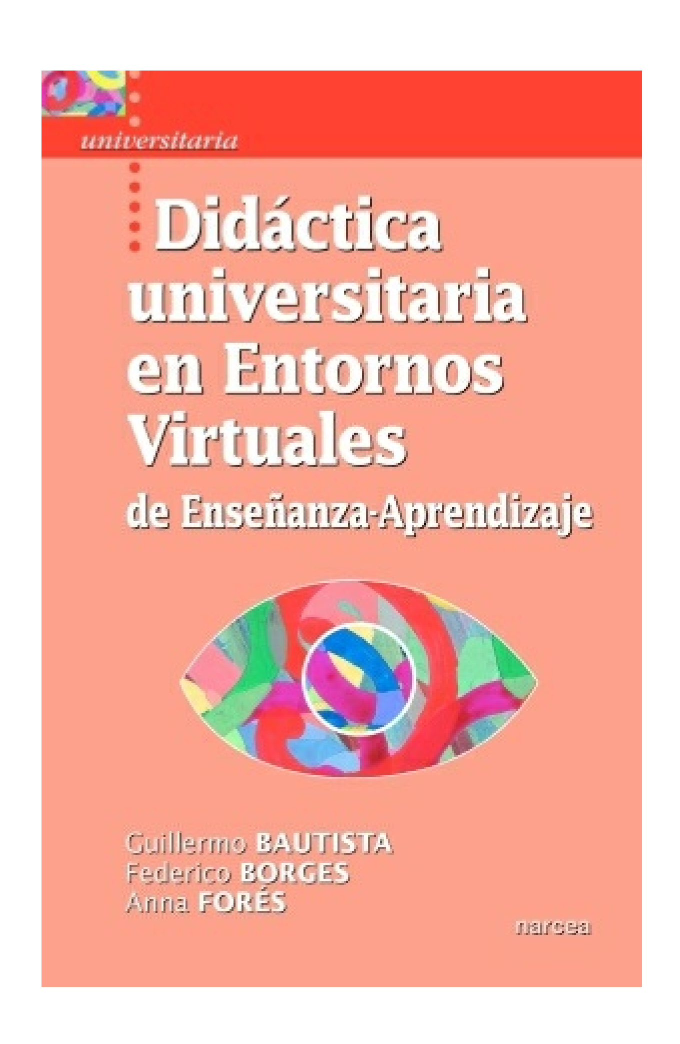
Franklin, Elena

9788427722002
152 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro, escrito en un lenguaje sencillo, asequible y a la vez riguroso, tiene un doble propósito, contribuir al conocimiento teórico sobre aspectos particulares del desarrollo psicológico en gemelos y mellizos y, a la vez, servir de instrumento de ayuda y orientación práctica a los padres, familiares y docentes sobre cómo anticipar, comprender y también resolver y mejorar aspectos espcíficos durante la crianza, evolución y desarrollo de múltiples. La obra explica el desarrollo y crianza de gemelos y mellizos desde la concepción hasta la adolescencia, enfatizando sus características psicológicas y afectivo-sociales, combinando los conocimientos científicos del tema con la experiencia de la propia autora quien, además de ser madre de dos parejas de gemelos y abuela de otro par, es psicóloga y experta en este tema. En el último capítulo se narran algunas experiencias difíciles, y cómo afrontarlas, cuando un gemelo sobrevive al otro, para culminar con variados testimonios y vivencias de familias donde se han dado partos de gemelos y mellizos. Incluye un Glosario que ayudará a los diferentes lectores a la mejor comprensión de la obra.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
Didáctica universitaria en Entornos Virtuales
de Enseñanza-Aprendizaje
Guillermo BAUTISTA
Federico BORGES
Anna FORÉS
narcea

Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

Bautista, Guillermo
9788427721852
250 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra es un referente para los docentes que se inician en la formación en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje o para quienes deseen saber, de forma práctica, en qué consiste enseñar y aprender en un entorno virtual. El lector encontrará a lo largo de estas páginas, ideas y ejemplos para la acción formativa en línea, de forma que pueda comenzar a trabajar con buen pie en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Quien ejerza docencia universitaria se beneficiará del recorrido que se hace aquí por los elementos fundamentales de la formación en un entorno virtual: el nuevo rol del estudiante y del docente, cómo se diseña y se lleva a cabo la acción formativa, cómo se puede evaluar y diferentes sugerencias de carácter innovador -tanto al hilo de los capítulos como en la relación final de anexos-, muy adecuadas para el nuevo modelo de Universidad que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior.

Cómpralo y empieza a leer

Índice